

Bach, Alexandra; Schaub, Christian

Anspruch und Realität in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung im Bauwesen. Ansätze erster theoretischer und empirischer Analysen

Zinn, Bernd [Hrsg.]: *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Stuttgart : Franz Steiner Verlag 2018, S. 39-71



Quellenangabe/ Reference:

Bach, Alexandra; Schaub, Christian: Anspruch und Realität in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung im Bauwesen. Ansätze erster theoretischer und empirischer Analysen - In: Zinn, Bernd [Hrsg.]: *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Stuttgart : Franz Steiner Verlag 2018, S. 39-71 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-182289 - DOI: 10.25656/01:18228

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-182289>

<https://doi.org/10.25656/01:18228>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ANSPRUCH UND REALITÄT IN BEZUG AUF DEN UMGANG MIT HETEROGENITÄT UND INKLUSION IN DER BERUFLICHEN BILDUNG IM BAUWESEN – ANSÄTZE ERSTER THEORETISCHER UND EMPIRISCHER ANALYSEN

Alexandra Bach, Kassel / Christian Schaub, Kassel

1 EINLEITUNG

Die aktuelle Politik in Deutschland zielt auf die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft und dazu gehört die Ausgestaltung eines inklusiven (Berufs-)Bildungssystems. Der bildungspolitische Stellenwert diesbezüglich ist seit der Ratifizierung der UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) durch Deutschland im Jahr 2009 sehr hoch einzuschätzen. Vielfältige Entwicklungen, das Schulsystem und den Arbeitsmarkt betreffend, wurden dadurch angestoßen, unter anderem auch Maßnahmen zur inklusiven Qualifizierung des (Berufs-)Bildungspersonals im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. So hat auch das Bundeskabinett im Juni 2011 den Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (NAP) beschlossen, dessen Ziel die Inklusion von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft ist.

„Im Rahmen des NAP wurden insbesondere mit der „Initiative Inklusion“ sowie der „Inklusionsinitiative für Ausbildung und Beschäftigung“ auch Aktivitäten auf den Weg gebracht, die das Ziel verfolgen, dass sich der Anteil der betrieblichen bzw. möglichst betriebsnahen Ausbildung von jungen Menschen mit Behinderungen erhöht“ (vgl. BMBF 2017, S. 79).

In den letzten Jahren waren die Realisierungsbestrebungen von Inklusion vorwiegend auf das allgemeinbildende Schulsystem beschränkt. In das berufliche Bildungssystem wirken zwar

„die angestoßenen Entwicklungen bereits in das Ausbildungssystem insofern hinein, dass sich auf der Grundlage der inklusiven Schulbildung die Absolventenschaft und damit auch das Bewerberklientel für duale Ausbildungsgänge veränder[n], das alleine reicht jedoch noch nicht aus, um „das berufsbildende Schulsystem hin zu inklusiver (Aus-)Bildung weiterentwickeln“ (Zöller 2016, S. 8).

Notwendig ist es, in die Rahmenbedingungen des Berufsbildungssystems und in die berufliche Lehrerbildung – inklusive ihrer Fachdidaktiken – stärker als bisher zu investieren. Ziel hierbei ist es, ein möglichst flexibilisiertes Berufsbildungssystem zu gestalten, das weitestgehend allen Bürgern ungeachtet ihrer besonderen Merkmale eine Chance auf eine qualifizierende Berufsausbildung im Regelsystem eröffnet (vgl. Euler 2016, S. 34). Aktuell wird dieser Anspruch (siehe Kapitel 2) – zumindest was eine Inklusion im engeren Sinne betrifft – kaum realisiert und es stellt

sich die Frage, wie in Zukunft eine erfolgreiche Inklusion (im engeren und weiteren Sinne) in der dual-betrieblichen Berufsbildung in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen in einem höheren Maß als bisher realisiert werden kann, ohne die Qualität der dual-betrieblichen Ausbildung zu mindern und die beteiligten Berufsbildner/-innen hoffnungslos zu überfordern (vgl. Bach 2017).

Als grundlegend eingestuft wird in diesem Zusammenhang u. a. eine geeignete inklusionsbezogene Kompetenzförderung des schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen Berufsbildungspersonals (vgl. Enggruber & Ulrich 2016, S. 62 f.). Diese soll möglichst „aus der Sicht der pädagogischen Praxis entwickelt und nicht als normative Bestimmung im Sinne eines Maßstabes an die Praxis gelegt werden“ (Langner 2015, S. 8). Diesem plausiblen Grundsatz folgt auch das Projekt Diversity VET – M.E.B.: Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- & Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren. Es wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und damit vom BMBF gefördert und an der Universität Kassel im Fachgebiet Berufspädagogik mit gewerblich-technischem Schwerpunkt des Instituts für Berufsbildung umgesetzt (vgl. Bach 2017). Innerhalb der Projektlaufzeit (Oktober 2015 – Oktober 2018) wird der Frage nachgegangen, mit welchen inklusionsbezogenen Anforderungen und Rahmenbedingungen insbesondere gewerblich-technische Lehrkräfte in der dualen Ausbildung konfrontiert sind, welche Erfahrungen und Einstellungen sie im Umgang mit Heterogenität und Inklusion gewonnen haben. Hierzu sollen empirische Erhebungen und theoretische Analysen Aufschluss geben. Basierend darauf, werden im Projekt Rückschlüsse auf die Ausgestaltung von kompetenzfördernden und realitätsnahen Seminaren gezogen.

In diesem Beitrag werden in Kapitel 4 erste empirische Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Lehrkräften in der beruflichen Bildung im Bauwesen des Projekts Diversity VET – M.E.B. vorgestellt und in Kapitel 5 als Fazit Rückschlüsse auf die inklusionsbezogene berufliche Lehrerbildung gezogen. Damit die Aussagen der Lehrkräfte adäquat interpretiert werden können und die Ausgangsbedingungen einer inklusiven Berufsbildung im Bauwesen verdeutlicht werden, wird zuvor in Kapitel 3 eine Analyse der Rahmenbedingungen in der Berufsbildung im Bauwesen und in der korrespondierenden Lehrerbildung im Überblick vorgenommen, da die Befragung zunächst mit beruflichen Lehrkräften in bautechnischen Berufen erfolgte. Ferner werden in einem ersten Schritt in Kapitel 2 die grundlegenden Begriffe und Interpretationen zur Inklusion in der beruflichen Bildung dargestellt, analysiert und diskutiert.

2 BEGRIFFSKLÄRUNG UND INTERPRETATIONEN ZUR INKLUSION IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Mit der Umsetzung eines inklusiven Berufsbildungssystems sind Ziele verbunden, wie eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung/Benachteiligung an einer qualitativ hochwertigen Berufsausbildung, die Teilhabe am Arbeits-

markt und der Abbau von gesellschaftlich verursachten, benachteiligenden Reaktionen für Menschen mit einer anerkannten (körperlichen, geistigen, psychischen, usw.) Behinderung (= enges Inklusionsverständnis) oder anderen ggf. zu Benachteiligung führenden Heterogenitätsmerkmalen, wie Herkunft, Sprache, Geschlecht, sozioökonomischem oder familiärem Status (= weites Inklusionsverständnis). Inklusion in der beruflichen Bildung bedeutet folglich, dass eine Ausgrenzung (Exklusion) bestimmter Personengruppen aus einer Regelberufsausbildung und ebenso eine Aussonderung oder separate Beschulung in isolierten Fördereinrichtungen (Werkstätten für behinderte Menschen, ausschließliche Ausbildung im Berufsbildungswerk) vermieden werden sollen (vgl. Bach 2017, S. 6).

Grundsätzlich gilt für alle anerkannten Ausbildungsberufe im Dualen System, dass Inklusion im engeren Sinne, d. h. Inklusion von Menschen mit einer anerkannten Behinderung, nur im Ansatz stattfindet. Dies hat vielfältige Ursachen, denn die Realisierungschancen von Inklusion werden im Dualen System auch durch die betrieblichen Selektionsmechanismen (vgl. Karl et al. 2017), die komplexen Rahmenbedingungen, wie z. B. Teilzeitberufsschule, Mischklassen und heterogene Lernorte, und die Anforderungen des Ausbildungsberufs bedingt. Ebenso entscheiden auch die Art und Schwere der Behinderung einer Person, ob die Ausübung oder das Erlernen eines bestimmten Berufes möglich ist, ohne dabei z. B. Personenschäden (z. B. Gefährdung des Auszubildenden) oder Sachschäden in Kauf nehmen zu müssen (vgl. Bach 2017, S. 6). Im Folgenden werden die zentralen Begrifflichkeiten zur Inklusion vor dem Hintergrund der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen definiert: Inklusion, Integration, Separation und Exklusion.

Inklusion bedeutet, alle Menschen ungeachtet ihrer Voraussetzungen ins Berufsbildungssystem aufzunehmen und ggf. das System so zu verändern, dass es den individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden gerecht wird. Menschen mit Behinderung soll es laut § 64 BBiG/§ 42k HwO weitestgehend ermöglicht werden, einen anerkannten Ausbildungsberuf gemeinsam mit Menschen ohne Behinderung erlernen zu können (vgl. Euler 2016, S. 29). Aktuell wird dieser Anspruch kaum umgesetzt. Euler & Severing berechneten, dass von jährlich ca. 50.000 Schulabgängern mit Behinderung – welche die allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen verlassen – lediglich 3.500 eine anerkannte Ausbildung im Dualen System (vgl. Euler 2016, S. 34) und etwa 10.000 Personen eine theoriegeminderte Fachpraktikerausbildung nach §§ 66 BBiG/42 HwO an Berufsbildungswerken und Regelberufsschulen beginnen (vgl. Euler & Severing 2014b, S. 116). Darüber hinaus können Menschen mit Behinderung an Berufsbildungswerken auch eine reguläre Berufsausbildung absolvieren (vgl. Bach 2017). Bei einer Regelausbildung in der dual-betrieblichen Ausbildung stehen unterstützende Instrumente, wie

„Nachteilsausgleich in Ausbildung und Prüfung nach § 65 BBiG bzw. § 42l HwO, wie z. B. die Zulassung von Hilfsmitteln oder die Inanspruchnahme von Hilfeleistungen Dritter, zur Verfügung“ (Zöller 2016, S. 9).

Ein vielversprechender Weg, Inklusion im Dualen System stärker als bisher umzusetzen – dies gilt es jedoch noch angemessen zu evaluieren – erscheint darüber hinaus die Assistierte Ausbildung, die seit 2015 im Sozialgesetzbuch III gesetzlich

verankert ist. „Bei der Assistierten Ausbildung wird eine reguläre betriebliche Berufsausbildung durch umfassende Vorbereitungs- und Unterstützungsangebote seitens der Jugendberufshilfe flankiert. (...) [Zielsetzung dabei ist es] „auch chancenarmen jungen Menschen eine normale betriebliche Berufsausbildung zu ermöglichen“ (Nulgisch 2015, S. 24). Im Dezember 2015 befanden sich insgesamt 1.313.130 Personen in einer Ausbildung zu einem anerkannten Ausbildungsberuf ohne Berücksichtigung der Auszubildenden in nach § 66 BBiG/ § 42m HwO Berufen für Menschen mit Behinderung. Wie viele Auszubildende hierbei eine anerkannte Behinderung haben, kann nicht festgestellt werden, da in der Berufsbildungsstatistik keine personenbezogenen Daten zum Merkmalen der Behinderungen erfasst werden und so der Grad der Inklusion in der beruflichen Bildung nicht im notwendigen Maß erfasst werden kann (BMBF 2017, S. 78). Diese Unklarheit behindert jedoch die Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung, da adäquate Unterstützungsmaßnahmen nicht initiiert werden können.

Integration bedeutet, dass Menschen mit Behinderung zwar ins System eingebunden werden, jedoch einen Sonderweg beschreiten. Maßgeblich ist hier die Ausbildung von Menschen mit Behinderung nach §§ 66 BBiG/42 HwO (z. B. Fachpraktiker-/Werkerberufe). Denn wenn es für behinderte Menschen aufgrund der Art und Schwere ihrer Behinderung nicht möglich ist, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren, sind die zuständigen Stellen nach § 66 BBiG dazu aufgefordert, Ausbildungsregelungen auf Basis der Ausbildungsordnungen anerkannter Ausbildungsberufe zu treffen, die theorie-gemindert sind (vgl. Bach 2017). Die Ausbildungsinhalte für diese Fachpraktikerberufe werden auf der Basis der Ordnungsmittel der anerkannten Ausbildungsberufe und auf Basis der Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO des BIBB erstellt (vgl. Zöllner 2016, S. 9). Die Ausbildung in Fachpraktikerberufen kann sowohl dual-betrieblich als auch ausschließlich in Berufsbildungswerken erfolgen. Seit 2010 werden bundeseinheitliche, berufsspezifische Musterregelungen für Fachpraktikerberufe vom BIBB veröffentlicht. Aktuell gibt es bundeseinheitliche Beschlüsse für 11 berufsspezifische Fachpraktikerberufe (vgl. BIBB 2017, S. 6), Tendenz steigend (z. B. Fachpraktiker/in für Holzverarbeitung), und 267 Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO, die durch die jeweils zuständigen Stellen in den unterschiedlichen Kammerbezirken in Deutschland erlassen wurden (vgl. BIBB 2015, S. 249–281). Im Dezember 2015 befanden sich insgesamt 23.877 Personen in einer Ausbildung zu einem Beruf für Menschen mit Behinderung nach (§ 66 BBiG, § 42m HwO) (vgl. BIBB 2016), dies entspricht einer Quote von 1,8 Prozent aller Auszubildenden.

Die Statistik zeigt, dass zunehmend Berufsausbildungsabschlüsse nach bundeseinheitlicher Regelung getätigt werden, dass die Abschlüsse nach individueller Kammerregelung dementsprechend zurückgehen und von den Kammern die Einführung weiterer bundeseinheitlicher Regelungen begrüßt wird (vgl. Zöllner 2016, S. 4).

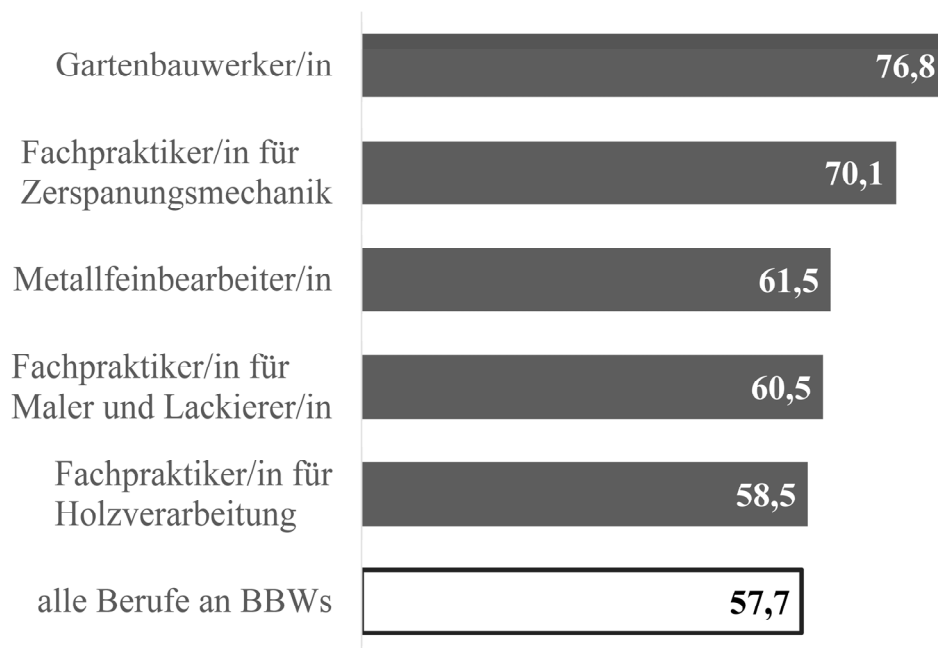


Abb. 1: Vermittlungsquote in ausgewählten Ausbildungsberufen zum/zur Fachpraktiker/in (vgl. BAG BBW 2016, S. 64.)

Statistiken der Arbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (siehe Abbildung 1) verweisen auf eine relativ gute Vermittlungsquote (Angaben in %) der Absolventen der dort angebotenen Fachpraktikerausbildung in gewerblich-technischen Berufen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob lediglich eine Ausbildung von Menschen mit Behinderung in einem anerkannten Ausbildungsberuf dem Inklusionsanspruch gerecht wird oder ob die Ausbildung in einem sogenannten theoriegeminderten Fachpraktikerberuf diesen Anspruch ebenso durch eine spätere erfolgreiche Inklusion in den ersten Arbeitsmarkt einlöst. Die Berufsbildungswerke sind zudem bestrebt, sich dem Anspruch zur inklusiven Berufsbildung stärker anzunähern.

„So werden im Rahmen von verzahnten, modularisierten Ausbildungen und Formen der Verbundausbildung flexible Modelle praktiziert, in denen außerbetriebliche und betriebliche Ausbildungsphasen mit organisatorischer und didaktischer Unterstützung des BBW zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss geführt werden. Diese Entwicklungen lassen sich als Konturen für eine inklusive Berufsbildung aufnehmen und weiterentwickeln“ (Euler & Severing 2014, S. 120).

In diesem Zusammenhang wird auch von einer „umgekehrten Inklusion“ gesprochen, d. h. dass nicht die Berufsbildungswerke ihre Auszubildenden mit Behinderung an die Regelberufsschulen abgeben, sondern nicht behinderte Auszubildende ins Berufsbildungswerk aufnehmen und so eine gemeinsame Beschulung aller erreichen. Inwieweit Berufsbildungswerke zukünftig ihre Expertise dazu nutzen, um bei der Assistierten Ausbildung mitwirken und diese zu unterstützen, bleibt abzuwarten. Auch wenn die Anzahl der Auszubildenden mit Behinderung mit 1,8%,

gemessen an der Gesamtzahl der Auszubildenden, verschwindend gering erscheint, zeigt sich hier an dieser Stelle doch, dass die Strategie der phasenweise durchgeführten Praxis der Integration von Auszubildenden mit Behinderung in theoriegeminderte Sonderberufe gute Übergangsquoten in den regulären Arbeitsmarkt zeigt und damit zur Entwicklung eines inklusiven Arbeitsmarktes beiträgt (vgl. Bach 2017).

Separation bedeutet, dass Menschen, die von der Norm abweichen, ausgesondert werden, indem sie beispielsweise in Werkstätten für behinderte Menschen beschäftigt werden und keine Möglichkeit zur Berufsausbildung erhalten. 2015 wurden im Jahresdurchschnitt etwa 23.000 Menschen mit Behinderung hier beschäftigt.

„Es handelte sich hierbei um Personen mit Behinderungen, die aufgrund ihres Leistungsvermögens nicht bzw. noch nicht für eine Tätigkeit unter den Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarktes in Frage kommen“ (BMBF 2017, S. 78).

Weitere 38.000 Personen befinden sich in berufsfördernden Maßnahmen, die zwar häufig auch einen Berufsabschluss bezwecken, sich jedoch nicht immer als besonders chancenreich erweisen und damit in die Grauzone zwischen Separation und Integration einzuordnen sind (vgl. ebenda).

Exklusion bedeutet, dass Menschen mit Behinderung keinerlei Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten geboten werden (vgl. Bach 2017). Es gilt, Exklusion weitestgehend zu vermeiden.

Zukünftig gilt es zu klären, bis zu welchem Grad, unter welchen Rahmenbedingungen und mit welchen Limitationen der normative Anspruch von Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung realisiert werden kann (vgl. Rützel 2016, S. 27 f.).

3 RAHMENBEDINGUNGEN EINER INKLUSIVEN BERUFSBILDUNG UND LEHRERBILDUNG IM BAUWESEN

Um sich ersten Antworten auf diese Frage für die Berufsbildung im Bauwesen anzunähern, werden im Folgenden die grundlegenden Strukturen und Rahmenbedingungen und Besonderheiten einer inklusiven Berufsbildung und beruflichen Lehrerbildung im Bauwesen dargestellt und analysiert. Denn für eine Analyse zur Inklusion im Dualen System gilt es, sowohl die schul- und arbeitsmarkt- als auch die hochschulpolitischen Entwicklungen zu berücksichtigen (vgl. Zöllner et al. 2016, S. 8). Zudem erscheint die Analyse notwendig, da in Kapitel 4 die Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie zur Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsbildung im Bauwesen – durchgeführt im Rahmen des Projekts Diversity VET – M.E.B. – vorgestellt werden. Die vorläufigen Ergebnisse können durch die hier enthaltenen strukturellen Informationen besser nachvollzogen werden und dienen als Grundlage für die weiterführende Forschung. Ebenso wird im Überblick auf den Zustand der inklusionsbezogenen fachdidaktischen Lehrerbildung verwiesen, da diese Frage

eng mit der Frage der zielgruppenadäquaten beruflichen Praxis in der beruflichen Bildung im Bauwesen verknüpft ist.

Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel zunächst in 3.1. die Bedeutung des Konstrukts der beruflichen Fachrichtung und Fachdidaktik für eine inklusive Lehrerbildung am Beispiel der Berufsbildung im Bauwesen diskutiert. Danach folgt in 3.2 eine kurze Analyse zur Stufenausbildung und zu den Ausbildungsberufen der Bauwirtschaft. Und Kapitel 3.3 skizziert abschließend die strukturellen inklusiven Rahmenbedingungen der Berufsbildung im Bauwesen, wie z. B. Klientel, Arbeitsanforderungen, um diese vor dem Hintergrund einer inklusiven Berufsbildung zu diskutieren.

3.1 Bedeutung des Konstrukts der beruflichen Fachrichtung und Fachdidaktik für eine inklusive Lehrerbildung

Die inklusive Berufsbildung und die Lehrerbildung für berufsbildende Schulen im komplexen Umfeld der Berufsbildung im Bauwesen müssen aktuell noch entwickelt und gestaltet werden. Der Kompetenzentwicklung des Berufsbildungspersonals wird eine hohe Bedeutung für die Realisierung eines inklusiven Berufsbildungssystems beigemessen (vgl. Zöllner 2016, S. 8). Die Lehrerbildung gestaltet sich jedoch für das Lehramt an berufsbildenden Schulen nicht ideal und wird seit Jahren kontrovers diskutiert. Sie wird u. a. durch die Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen geregelt (Lehramtstyp 5). Hier wird festgelegt, dass ein Lehramtsstudium für die beruflichen Schulen u. a. neben den Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufs- oder Wirtschaftspädagogik, dem zweiten Unterrichtsfach auch Fachdidaktiken für die berufliche Fachrichtung umfasst (vgl. KMK 2016, S. 2). „*Differenzierung, Integration und Förderung im Kontext der Diversität und Heterogenität als Bedingungen von Schule und Unterricht*“ sind als inhaltliche Schwerpunkte der Lehramtsausbildung den Bildungswissenschaften zugeordnet, die alle

„wissenschaftlichen Disziplinen [umfasst], die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK 2014, S. 4).

Somit sind auch die beruflichen und allgemeinen Fachdidaktiken den Bildungswissenschaften zuzuordnen und haben sich um eine fachbezogene inklusive Lehrerbildung zu bemühen. Sie übernehmen eine Brückenfunktion zwischen der beruflichen Fachrichtung und den erziehungswissenschaftlichen Anteilen der beruflichen Lehrerbildung (vgl. Kuhlmeier & Uhe 2010, S. 376). Bekräftigt wird dieser inklusive Bildungsauftrag zudem durch den 2008 erstmals veröffentlichten und 2017 aktualisierten Beschluss der KMK über die „Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“. Hier wird auch der jeweiligen beruflichen Fachdidaktik der Studieninhalt „Umgang

mit Heterogenität und Inklusion“ eindeutig zugeordnet (vgl. KMK 2017, S. 77). Generell ist für die

„Didaktik der beruflichen Fachrichtungen, die auf berufliche Handlungen bezogene Integration fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte und die Ausrichtung auf Lehr- und Lernprozesse an berufsbildenden Schulen [charakteristisch]. Hinzu kommt ein doppelter Gegenstandsbezug, d. h. ein Bezug sowohl auf die korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen [berufliche Fachrichtung] als auch auf die zielgruppenadäquate berufliche Praxis [d. h. Praxis in den zugehörigen Ausbildungsberufen/Berufsfeld]“ (KMK 2017, S. 6).

Dabei sollen Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen u. a. durch ihre fachdidaktische universitäre Bildung dazu befähigt werden, alle Auszubildenden dabei zu unterstützen, die adäquaten beruflichen Handlungskompetenzen im Rahmen ihres Ausbildungsberufs zu erwerben (vgl. Kuhlmeier 2003, S. 155).

Problematisch in diesem Zusammenhang ist jedoch, dass es bisher misslang, eine zweifelsfreie Zuordnung der Ausbildungsberufe zu einer bestimmten beruflichen Fachrichtung vorzunehmen. Sie ist die zentrale Bezugsdisziplin der korrespondierenden beruflichen Fachdidaktik (vgl. Kuhlmeier & Uhe 2010, S. 376). Ebenso ist der Begriff berufliche Fachrichtung etwas irreführend. Der Begriff „Fach“ taugt laut Kuhlmeier nicht als Bestimmungsmerkmal, da „Berufe keine „Fächer“ sind oder bilden“ (Kuhlmeier 2003, S. 154). Bei einer beruflichen Fachdidaktik handelt es sich vielmehr um eine Bereichsdidaktik. Sie muss u. a. den Bereich der beruflichen Tätigkeitsfelder und Ausbildungsberufe, die Bildungsgänge beruflicher Schulen, die betriebliche Aus- und Weiterbildung sowie die Kompetenzentwicklung des schulischen und betrieblichen Berufsbildungspersonals berücksichtigen (vgl. Riedl & Schelten 2013, S. 86). Aktuell werden in der Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) von der KMK 16 berufliche Fachrichtungen benannt, jedoch nicht konkret beschrieben. Eine Zuordnung der beruflichen Tätigkeitsfelder und Ausbildungsberufen gilt es folglich zu leisten.

Wie oben schon erwähnt, ist solch eine zweifelsfreie Zuordnung auch für die berufliche Fachrichtung Bautechnik bzw. für eine Didaktik der Berufsbildung im Bauwesen schwer zu leisten. Auch für die berufliche Fachrichtung Bautechnik ergeben sich Definitionsprobleme und es bleibt teilweise unscharf, welche Ausbildungsberufe zuzuordnen sind (vgl. Kuhlmeier 2003, S. 180). Das folgende Kapitel bezweckt dennoch, weitestgehend zu klären, welche Berufe einer Fachdidaktik Bautechnik respektive einer Didaktik der beruflichen Bildung im Bauwesen zuzuordnen sind. Dadurch soll herausgefunden werden, welche Rahmenbedingungen einer inklusiven Berufsbildung in diesem Berufsfeld und der zugehörigen beruflichen Lehrerbildung gegeben sind.

3.2 Relevante Ausbildungsberufen der Bauwirtschaft und Ausbildungszahlen

„Die beruflichen Fachdidaktiken beziehen sich in ihrer Arbeit auf die berufliche Bildung in einem speziellen, fachlich-inhaltlich bestimmten Segment. Im Idealfall wäre dieses Segment der einzelne Ausbildungsberuf, was jedoch zur Konsequenz hätte, dass für jeden Beruf eine spezifische Fachdidaktik zu konzipieren wäre“ (Kuhlmeier 2003, S. 91).

Da dies bei aktuell 330 Ausbildungsberufen (vgl. BMBF 2017, S. 12) ökonomisch und organisatorisch nicht realisierbar ist, gilt es, eine übergeordnete Einheit zu finden. Im Falle der beruflichen Fachrichtungen ist diese übergeordnete Einheit das Berufsfeld/der Berufsbereich. In Berufsfeldern bzw. Berufsbereichen werden, wie es in der KldB 10 heißt, (Ausbildungs-)Berufe zusammengefasst, „die sich durch ähnliche Tätigkeiten und Ausbildungsinhalte auszeichnen oder vergleichbare Fähigkeiten und Interessen voraussetzen“ (BA 2016, S. 8).

Für die Berufsbildung im Bauwesen greifen vorwiegend die berufliche Fachrichtung Bautechnik und darüber hinaus auch die beruflichen Fachrichtungen Holztechnik sowie die Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik (vgl. Kuhlmeier 2003, S. 131). Dabei werden hier in diesem Beitrag als Zuordnungskriterien für bautechnische Berufe die Planung, Vermessung, Errichtung, Ausstattung und Gestaltung von Bauwerken und Bearbeitung und der Transport der dazu notwendigen Rohstoffe definiert (vgl. Kuhlmeier & Uhe 2010, S. 376). Mit diesem Fokus werden auch die Berufe, welche traditionell den beruflichen Fachrichtungen Holztechnik (z. B. Tischler/-in) oder der beruflichen Fachrichtung Farbtechnik und Raumgestaltung (Maler/-in- und Lackierer/-in) zugeordnet sind, erfasst. Die zweifelsfreie Bestimmung, welche Ausbildungsberufe diesen beruflichen Fachrichtungen angehören, gestaltete sich in der Vergangenheit auch deshalb schwierig, da die verfügbaren Klassifikationen der Berufe, z. B. die des Statistischen Bundesamts oder die der Bundesagentur für Arbeit, nach unterschiedlichen Ordnungskriterien erstellt wurden (vgl. Kuhlmeier & Uhe 2010, S. 375).

Etwas mehr Klarheit und Transparenz entstanden dadurch, dass seit dem Jahr 2011 die Klassifikation der Berufe (KldB) der Bundesagentur für Arbeit von 2010 deutschlandweit für die amtliche Statistik eingeführt wurde (vgl. BA 2011, S. 16). Auch das Bundesinstitut für Berufsbildung bedient sich der KldB 10 z. B. für die Erstellung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe vom 19. Juni 2015 (vgl. BIBB 2015, S. 8) und den jährlichen Berufsbildungsbericht. Aus diesem Grund wird die KldB 2010 im Rahmen dieses Beitrags für die Zuordnung der Berufe für die Berufsbildung im Bauwesen herangezogen. Hier werden 10 übergeordnete Berufsbereiche definiert, die auf Basis von Berufsfeldanalysen durchgeführt wurden (vgl. BA 2011, S. 44).

Die relevanten anerkannten Ausbildungsberufe im Bauwesen (siehe Abbildung 2 und 3) finden sich überwiegend in den Berufsbereichen “2 Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung” und “3 Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik” wieder (vgl. BA 2016, S. 8; BA 2011, S. 17). Die Berufsbereiche werden zudem in Berufshauptgruppen unterteilt. Der Berufsbereich 3 würde z. B. in 4 Berufshauptgruppen (BHG) untergliedert, d. h. in BHG 31: Bauplanungs-, Architektur- und Vermessungsberufe, in BHG 32: Hoch- und Tiefbauberufe, in BHG 33:

(Innen-)Ausbauberufe, in BHG 34: Gebäude- und versorgungstechnische Berufe (siehe Abbildung 2).

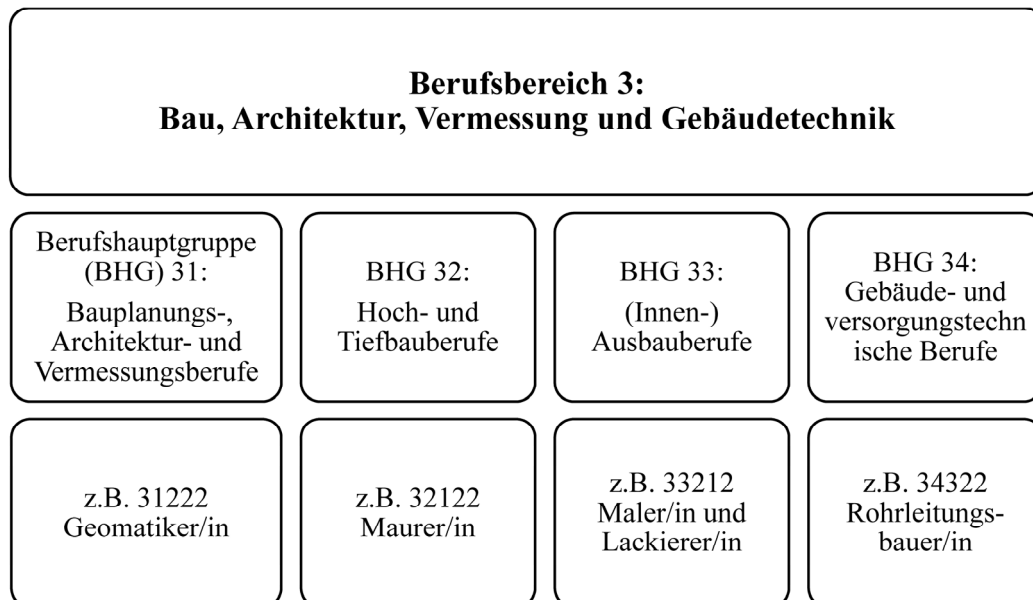


Abb. 2: Systematik der Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit 2010 (Eigene Darstellung).

Weiterhin erfolgt eine Unterteilung in Berufsgruppen, Berufsuntergruppen und Berufsgattungen (vgl. BA 2011, S. 66), auf die hier an dieser Stelle aber nicht weiter eingegangen wird. Die Entscheidung, welche anerkannten Ausbildungsberufe der Bauwirtschaft zuzuordnen sind, erfolgt hier in diesem Beitrag auf Basis der Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft, auf Basis des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe des BiBB, auf Basis des Lexikons der Ausbildungsberufe der Bundesanstalt für Arbeit und auf Basis der Analysen von Kuhlmeier und Uhe (vgl. Kuhlmeier 2003, Kuhlmeier & Uhe 2010). Sie erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, identifiziert jedoch die relevanten Berufe weitestgehend. Auf die BGJ-Anrechnungsverordnung von 1978 wird nicht mehr rekuriert, da diese seit Juni 2006 außer Kraft gesetzt ist. Zunächst werden die Berufe der Stufenausbildung in der Bauwirtschaft vorgestellt (vgl. Abbildung 2), da hier die Berufe zweifelsfrei festgelegt sind. Diese wird durch die Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (BauWiAusbV) von 1999, zuletzt geändert 2009, geregelt und umfasst 19 Ausbildungsberufe (siehe Abbildung 3), wobei die erste Stufe mit einem der drei Berufe Hochbaufacharbeiter/-in, Ausbaufacharbeiter/-in oder Tiefbaufacharbeiter/-in abschließt (vgl. Kuhlmeier & Uhe 2010, S. 377). Die zweite Stufe schließt dann in Abhängigkeit von dem gewählten Bereich mit einem von 16 möglichen dreijährigen Facharbeiterberufen ab, z. B. Maurer/-in (Bereich Hochbau), Zimmer/-in (Bereich Ausbau) oder Straßenbauer/-in (Bereich Tiefbau) (vgl. BA 2016, S. 12).

Wird die Statistik zur Stufenausbildung herangezogen, kann bilanziert werden, dass sich im Jahr 2015 insgesamt 24.153 Personen in einem Ausbildungsberuf der Stufenausbildung in der Bauwirtschaft befanden (vgl. BiBB Datensystem Auszubildende (DAZUBI), eigene Berechnung).

Bauberufe mit gemeinsamen Ausbildungsinhalten & Ausbildungszahlen (Stand 2015)															
N= 8.418	N= 1.602	N= 84	N= 51	N= 7.779	N= 1.179	N= 2.205	N= 93	N= 231	N= 405	N= 3.717	N= 552	N= 288	N= 87	N= 63	N= 645
Maurer/-in	Beton- und Stahlbetonbauer/in	Bauwerksmechaniker/in	Feuerungs- und Schornsteinbauer/in	Zimmerer/-in	Stuckateur/-in	Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/in	Estrichleger/-in	Wärme-, Kälte- und Schallschutz-isolierer/in	Trockenbaumonteur/in	Straßenbauer/-in	Rohrleitungsbauer/-in	Kanalbauer/-in	Brunnenbauer/-in	Spezialtiefbauer/-in	Gleisbauer/-in
Ende 2. Ausbildungsjahr															
Hochbaufacharbeiter/ -in (N= 1.923)			Ausbaufacharbeiter/-in (N=990)						Tiefbaufacharbeiter/-in (N=2.259)*						
Maurerarbeiten	Beton- und Stahlbeton- arbeiten	Feuerungs- u. Schornsteinbauar.	Zimmerarbeiten	Stuckateur- arbeiten	Fliesen-, Platten- u. Mosaikarbeiten	Estricharbeiten	Wärme-, Kälte- u. Schallschutzarb.	Trockenbau- arbeiten	Straßenbau- arbeiten	Rohrleitungsbau- arbeiten	Kanalbauarbeiten	Brunnenbau- und Spezialtiefbau- arbeiten	Gleisbauarbeiten		
Ende 1. Ausbildungsjahr															
			berufsbezogene Vertiefung												
gleichlautende Ausbildungsinhalte für alle Berufe															
Bereich Hochbau			Bereich Ausbau						Bereich Tiefbau						

Abb. 3: Ausbildungsberufe der Bauwirtschaft innerhalb der Stufenausbildung mit Auszubildenden-zahlen (Stand 2015)(Ergänzte Darstellung, vgl. BA 2016, S. 13).

Differenziert betrachtet, befinden sich dabei insgesamt 5.172 Personen in der zweijährigen Ausbildung zum/zur Hochbaufacharbeiter/in, Ausbaufacharbeiter/in oder Tiefbaufacharbeiter/in, wohingegen insgesamt 18.981 Auszubildende sich in einer dreijährigen Berufsausbildung befinden. Werden nun die Berufe außerhalb der Stufenausbildung in den Blick genommen, zeigt sich, dass sich hier im Jahr 2015 ca. 60.081 Personen in einer anerkannten Ausbildung befanden (vgl. Abbildung 4). Die Tabelle berücksichtigt z. B. nicht die für die Bauwirtschaft wesentlichen Berufe, wie den Ausbildungsberuf zur/zum Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik mit 31.986 Auszubildenden (Berufsnummer 34212) und den Ausbildungsberuf zum/zur Elektroniker/in (Handwerk) – Fachrichtung: Energie- und Gebäudetechnik mit 32.784 Auszubildenden (Berufsnummer 26212). Diese Berufe werden traditionell den beruflichen Fachrichtungen Metall- bzw. Elektrotechnik zugeordnet (vgl. Schütte 2010, S. 450; Jenewein 2010, S. 426). Die gegebene Deskription der relevanten Ausbildungsberufe und Ausbildungszahlen der

Bauwirtschaft liefert schon Hinweise darauf, dass es sich um ein komplexes Unterfangen handelt, eine berufliche (inklusionsbezogene) Fachdidaktik für dieses breite Spektrum an doch auch sehr unterschiedlichen Ausbildungsberufen in universitärer Forschung und Lehre umfassend zu entwickeln. Hinzu kommt, dass der Status der Fachdidaktiken an den Universitäten als „prekär“ zu bezeichnen ist (vgl. Kuhlmeier 2003, S. 29).

Berufe der Bauwirtschaft außerhalb der Stufenausbildung		Anzahl
BHG 31: Bauplanungs-, Architektur- u. Vermessungsber.		Azubis 2015
31132	Fachkraft für Straßen- und Verkehrstechnik	42
31142	Fachkraft für Wasserwirtschaft	15
31212	Vermessungstechniker/in	1.890
31222	Geomatiker/in	420
BHG 32: Hoch- und Tiefbauberufe		
32142	Dachdecker/in – (alle Fachrichtungen)	7.044
32152	Fassadenmonteur/in	21
32162	Gerüstbauer/in	798
32222	Asphaltbauer/in	45
32262	Wasserbauer/in	345
BHG 33: (Innen-)Ausbauberufe		
33102	Bodenleger/in	528
33132	Parkettleger/in	645
33212	Bauten- und Objektbeschichter/in	1362
33212	Maler/in und Lackierer/in (alle Fachrichtungen)	14.727
33232	Bauwerksabdichter/in	63
33242	Fachkraft für Holz- und Bautenschutzarbeiten	24
33242	Holz- und Bautenschützer/in (Bautenschutz, Holzschutz)	93
33302	Trockenbaumonteur/in	405
33312	Industrie-Isolierer/in, Isolierfacharbeiter/in	264
33322	Bootsbauer/in	489
33342	Glaser/in (alle Fachrichtungen)	1170
33352	Rollladen- und Sonnenschutzmechatroniker/in	453
BHG 27: Tech. Forschungs-, Entwicklungs-, Konstruktions- u. Produktionssteuerungsb.		
27212	Bauzeichner/in, Technischer Systemplaner/in	8286
BHG 21: Rohstoffgewinnung u. -aufbereitung, Glas- u. Keramikherstellung		
21212	Naturwerksteinmechaniker/in (Maschinenb./ Schleiftechnik)	63
21222	Betonfertigteilbauer/in, Betonstein- u. Terrazzohersteller/in	405
21222	Verfahrensmechaniker/in in der Steine- und Erdenindustrie	312
21312	Steinmetz/in und Steinbildhauer/in (Steinmetzarbeiten)	729
BHG 22: Kunststoffherstellung und -verarbeitung, Holzbe- und -verarbeitung		
22302	Holzmechaniker/in (alle Fachrichtungen)	258
22342	Tischler/in	17.154
22342	Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice	1.041
BHG 52: Führer/innen von Fahrzeug- und Transportgeräten		
52522	Baugeräteführer/in	990
Gesamtanzahl der Azubis in den anerkannten Ausbildungsberufen der Bauwirtschaft außerhalb der Stufenausbildung		60.081

Abb. 4: Ausbildungsberufe der Bauwirtschaft außerhalb der Stufenausbildung mit Auszubildendenzahlen (Stand 2015) (Eigene Darstellung).

Dies ist u. a. an dem Sachverhalt erkennbar, dass an den Universitäten entweder keine fachdidaktischen Professuren zur jeweiligen Fachrichtung eingerichtet werden, sondern lediglich wissenschaftliche Mitarbeiter/ Lehrkräfte für besondere Aufgaben die Lehre hier leisten, oder eine allgemeine Technikdidaktik angeboten wird, unter der mehrere Fachdidaktiken zusammengefasst werden. Im besten Falle hat eine Professur mindestens zwei berufliche Fachdidaktiken in Lehre und Forschung zu vertreten, was für die allgemeinbildenden Fachdidaktiken undenkbar wäre. Begründet wird dies häufig mit den geringen Studierendenzahlen. Gerne stellen Universitäten die berufliche Lehrerbildung aus Gründen der Rentabilität dann ganz ein, wenn sich eine Gelegenheit dazu findet (vgl. Becker et al. 2012, S. 202 f.) Dieser Sachstand führt dazu, dass z. B. das Inklusionsthema von Fachvertretern der Fachdidaktik Bautechnik bisher nur in geringem Maß aufgegriffen wurde und bisher wenige empirische Untersuchungen im Bezugsfeld vorliegen (vgl. Keimes & Rexing 2016, S. 8).

Doch ungeachtet dieser Missstände, mit denen alle Vertreter beruflicher Lehrerbildung im gewerblich-technischen Bereich zu kämpfen haben, wird nun im Überblick dargestellt, welche heterogenen Rahmenbedingungen sich für die Realisierung einer inklusiven Berufsbildung im Bauwesen abzeichnen, z. B. aufgrund der Struktur der Ausbildungsberufe und der individuellen Ausgangslage der dort befindlichen Auszubildenden.

3.3 Strukturmerkmale und Anforderungen in der beruflichen Ausbildung im Bauwesen und Resümee

Insgesamt verdeutlichen die Abbildungen 3 und 4, dass eine Vielzahl an Ausbildungsberufen der Berufsbildung im Bauwesen und damit auch der Fachdidaktik Bautechnik (respektive Holztechnik & Farbtechnik und Raumgestaltung) zugeordnet werden kann. Dabei unterscheiden sich die Ausbildungszahlen erheblich, d. h. Ausbildungsberufe mit mehreren Tausend Auszubildenden stehen Ausbildungsberufen mit sehr geringen Auszubildendenzahlen gegenüber. Berufe außerhalb der Stufenausbildung sind entweder Monoberufe oder Berufe mit unterschiedlichen Fachrichtungen. Ein geringerer Anteil verfügt über Schwerpunkte (vgl. Kuhlmeier & Uhe 2010, S. 377). Es zeigt sich, dass es, abgesehen von den Berufen der Stufenausbildung (Ausbau-, Tiefbau- und Hochbaufacharbeiter/in), kaum solche zweijährigen Berufe gibt, die Personen mit Benachteiligung/Behinderung ggf. mit Ausbildungszeitverlängerung erlernen könnten.

Aufgrund dieser Gemengelage wird der Unterricht in der Berufsschule in Bauberufen auch in Mischklassen durchgeführt.

„Als Mischklasse werden Klassen bezeichnet, in denen Berufsschülerinnen und -schüler des gleichen Ausbildungsjahrs in unterschiedlichen anerkannten Ausbildungsberufen eines Berufsbereichs/einer Berufsgruppe, für die ein identischer KMK-Rahmenlehrplan gilt [– wie z. B. in der Grundstufe der Stufenausbildung –, oder aus einem anerkannten Ausbildungsberuf mit differenzierten Schwerpunkten oder Fachrichtungen ohne oder mit zusätzlichen Wahlqualifikationen gemeinsam beschult werden“ (Laag & Müller 2010, S. 21).

Es kann jedoch auch die jahrgangsübergreifende Beschulung oder die Beschulung von unterschiedlichen Ausbildungsberufen in einer Klasse als Mischklassenbeschulung bezeichnet werden. Mischklassenbeschulung zielt auf eine möglichst wohnortnahe Beschulung von Auszubildenden in Berufen mit geringen Auszubildendenzahlen. Die Alternative ist sonst die Bildung von Landesfachklassen bzw. Bundesfachklassen, welche für die Auszubildenden ggf. weite Fahrtwege bzw. eine Unterbringungsnotwendigkeit am Standort der Berufsschule bedeutet. Aufgrund der geringen Auszubildendenzahlen in bestimmten Bauberufen lässt sich hier Mischklassenbeschulung nicht gänzlich vermeiden. Dieser Sachverhalt führt zu einer hohen inhaltlichen Heterogenität, da in einer Klasse dementsprechend auch unterschiedliche Lernfelder, z. B. in unterschiedlichen Schwerpunkten, zeitgleich unterrichtet werden müssen, dies erfordert hohe didaktische und fachliche Kompetenzen seitens der Lehrkräfte. Werden keine Mischklassen installiert, wird in der Regel die Bildung von Bundes- oder Fachklassen praktiziert, um Schüler(innen)zahlen in entsprechender Höhe zu erzielen. Dies hat wieder weite Fahrtwege der Schülerinnen zur Folge.

Weiterhin sind vor allem in der Stufenausbildung die Anteile der überbetrieblichen Ausbildung im Vergleich zu anderen Ausbildungsberufen sehr hoch. Sie beträgt im ersten Ausbildungsjahr 17 bis 20 Wochen, 2. im zweiten Ausbildungsjahr 11 bis 13 Wochen, 3. im dritten Ausbildungsjahr: 4 Wochen (vgl. BauWiAusbV 1999, §4 Abs. 1) und insgesamt in Abhängigkeit von dem Ausbildungsberuf 32 bis 37 Wochen innerhalb der dreijährigen Ausbildungszeit. Dies bedeutet, dass nicht nur die Lehrkräfte und Ausbilder/innen adäquat für eine inklusive Berufsbildung qualifiziert werden müssen, sondern auch die überbetrieblichen Ausbilder/innen entsprechende Kompetenzen und Hilfsmittel benötigen. Ebenso gestalten sich Lernortkooperation und multiprofessionelle Teamarbeit von Lehrkräften, Ausbilder(inne)n und überbetrieblichen Ausbilder(inne)n mit förderpädagogischen Fachkräften aufgrund des erweiterten Personenkreises entsprechend komplex. Eine sonderpädagogische Expertise ist beim betrieblichen Ausbildungspersonal in der Regel nicht zu erwarten, da lediglich die Betriebe, die in theoriegeminderten Ausbildungsberufen (Behindertenberufe) nach § 66 BBiG/§ 42m HwO ausbilden, hier für die Ausbildungsverantwortlichen eine entsprechende Fortbildung – „Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilderinnen und Ausbilder (ReZA)“ – nachweisen müssen. Diese Qualifikation fehlt in der Regel in den Betrieben und ist vielen Ausbildungsbetrieben nicht einmal bekannt (vgl. Zöllner 2016, S. 5).

Ebenfalls als Hemmnis für eine gelingende Inklusion können sich die weiten Wege zwischen den einzelnen Lernorten herausstellen. Generell ist Mobilität ein wichtiger Faktor in der beruflichen Facharbeit im Bauwesen. Kuhlmeier und Uhe beschreiben Baustellen als „mobile Fabriken (...), die an ständig wechselnden Orten neu geplant und eingerichtet werden müssen“ (Kuhlmeier & Uhe 2010, S. 379). Eine entsprechende Mobilität und auch körperliche Fitness müssen demnach auch die dort beschäftigten Auszubildenden nachweisen. Die Arbeit auf Baustellen ist wenig ergonomisch, häufig mit schwerer körperlicher Arbeit verbunden und die Arbeiter(innen) sind oft der Witterung (Hitze, Regen, Kälte) ausgesetzt. Eine hohe

Belastbarkeit diesbezüglich ist folglich Grundvoraussetzung für die Berufsausübung in vielen Bauberufen. Aus diesem Grund erscheint es weniger Erfolg versprechend bzw. teilweise auch nicht möglich, Personen mit (schweren) körperlichen Behinderungen oder Krankheiten in bestimmten Bauberufen auszubilden. Die hohen körperlichen Anforderungen sind auch eine Ursache dafür, dass der Frauenanteil in Bauberufen eklatant gering ausfällt (vgl. Keimes & Rexing 2016, S. 7).

Da im Bauprozess in der Regel sehr viele unterschiedliche Gewerke mitwirken, ist die Notwendigkeit einer gewerkübergreifenden Abstimmung sehr groß. Ebenso spielt die Kommunikation der Mitarbeiter(innen) mit dem Kunden, vor allem in Kleinbetrieben aufgrund der flachen Hierarchien, eine wichtige Rolle. Da in Bauberufen zu drei Viertel in handwerklichen Ausbildungsbetrieben, d. h. überwiegend in Kleinst- und Kleinbetrieben, ausgebildet wird und lediglich zu einem Viertel in industriellen Betrieben, hat diese Anforderung eine hohe Bedeutung (vgl. Kuhlmeier & Uhe 2010, S. 377). Aus diesem Grunde gilt es für Auszubildende, Kenntnisse über die zusammenhängenden Handlungsprozesse auch der andere Gewerke sowie Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit zu erwerben (vgl. Kuhlmeier & Uhe 2010, S. 379). Da die Migrationsrate bei Auszubildenden im Bauwesen auffallend hoch ausfällt (vgl. Keimes & Rexing 2016, S. 8), gilt hier die inklusive Anforderung an das Berufsbildungspersonal bzw. die Berufsschule, zum Abbau von Sprachbarrieren bei den Auszubildenden beizutragen und sich überhaupt erst einmal mit ihnen zu verständigen. Den Umgang mit den kulturellen Unterschieden gilt es ebenfalls zu beachten.

Generell entscheiden sich notgedrungen häufig leistungsschwache Personen mit einem eher niedrigeren Bildungsniveau für eine Ausbildung in Bauberufen (vgl. Nickolaus et al. 2014, S. 170). Diese Auszubildenden weisen dann überdurchschnittlich hohe mathematische, sprachliche und auch motivationale Defizite auf, ebenso mangelt es ihnen mitunter an Problemlösestrategien und (meta-)kognitiven Lernstrategien und berufsfachlichem Vorwissen (vgl. Keimes & Rexing 2016, S. 6). „Aufgrund der ergonomisch häufig unbefriedigenden Arbeitsverhältnisse und wegen der instabilen Jahreseinkommensverhältnisse ist eine Berufsausbildung in Bauberufen für viele und vor allem für leistungsstarke Schulabgänger unattraktiv.“ (Kuhlmeier 2003, S. 112).

Kurz zusammengefasst, kann konstatiert werden, dass zum einen an den Universitäten aufgrund der schlechten Ausstattungssituation mit forschungsfähigen Einheiten für die einzelnen gewerblich-technischen Fachdidaktiken keine gute Ausgangsbasis zur Entwicklung einer inklusionsbezogenen Fachdidaktik zur Verfügung steht und dass zum anderen die Ausführungen einen Überblick über die Rahmenbedingungen einer inklusiven Berufsbildung im Bauwesen vermitteln. Diese wirken wiederum auch auf die Anforderungen zur Inklusion an Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in bautechnischen Berufen. Vor diesem theoretischen Hintergrund können die Forschungsergebnisse aus dem Projekt Diversity VET – M.E.B. besser eingeordnet werden.

4 PROJEKT DIVERSITY VET – M.E.B.

4.1 Ausgangspunkte

Das Projekt: Lehrerprofessionalisierung unter Berücksichtigung von Diversität in beruflichen Bildungsgängen der Metall-, Elektro- & Bautechnik – initiieren, begleiten und reflektieren wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Kassel realisiert. Es zielt darauf ab, kompetenzorientierte Lehrveranstaltungen zu entwickeln, welche es angehenden gewerblich-technischen Lehrkräften ermöglicht, grundlegende Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen bei der Umsetzung von inklusiven Berufsbildungsgängen zu erwerben (vgl. Bach, Schmidt & Schaub 2016, S. 1).

Von Interesse ist hierbei, wie universitäre Lernumgebungen zur inklusionsbezogenen professionellen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in der ersten Phase der Lehrerbildung inhaltlich und methodisch zu konzeptionieren sind, damit dieses Ziel erreicht wird. Dabei liegt der Forschungsschwerpunkt zunächst auf der inhaltlich-curricularen Ausgestaltung. Die Entwicklung inklusionsbezogener Lehrveranstaltungen im Projekt sollen jedoch auf den realen Anforderungen und Gegebenheiten der inklusiven berufspädagogischen Praxis beruhen und nicht nur auf normativen Setzungen.

In diesem Sinne wird im Rahmen von Diversity VET – M.E.B. auch empirische Forschung durchgeführt. Im Fokus der folgenden Darstellung steht eine qualitative Vorstudie, welche noch nicht abgeschlossen ist und in deren Rahmen bisher Lehrkräfte an bautechnischen Berufsschulen befragt wurden. Das Erkenntnisinteresse ist darauf ausgerichtet, herauszufinden, mit welchen inklusionsbezogenen Aufgaben und Anforderungen berufliche Lehrkräfte in gewerblich-technischen Schulen aktuell konfrontiert sind und von welchen Erfahrungen, Fällen und Handlungsstrategien sie berichten.

4.2 Zusammenfassung des Forschungsstands

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsfragen soll die universitäre Lehrveranstaltung im Rahmen von Diversity VET – M.E.B. auf empirischer Basis erfolgen. Unter dieser Prämisse wird zunächst eine Erhebung des Stands der Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive (Berufs-)Bildung vorgenommen, um, darauf basierend, einen Leitfaden für die qualitativen Interviews zu entwerfen.

Da es bei der Forschungsfrage insbesondere um die Annäherung an die Frage geht, welche Anforderungen mit der Umsetzung einer inklusiven (Berufs-)Bildung verbunden sind, empfiehlt es sich, die synoptischen & empirischen Arbeiten von Bylinski, Zoyke, Melzer und Hillenbrand sowie Langner (vgl. Bylinski 2016, S. 225; Langner 2015; Melzer & Hillenbrand 2013; Melzer et. al. 2015; Zoyke 2016) zu rezipieren, diese basieren sowohl auf gründlichen theoretischen als auch auf empirischen Zugängen. Bylinski und Zoyke fokussieren hierbei insbesondere auch die Anforderungssituation in der beruflichen Bildung und Langner befragte

im Jahr 2010 Lehrkräfte aus allen Schulformen in Nordrhein-Westfalen quantitativ (n=2050) und eine Auswahl davon auch qualitativ (n=7) (vgl. Langner 2015, S. 9, 197). Die Erarbeitung des Kompetenztableaus von Bylinski erfolgt ebenfalls auf Basis einer qualitativen Befragung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrkräften, Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die im regionalen Übergangsmanagement arbeiten (vgl. Bylinski 2016, S. 225). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse des Stands der Empirie und Theorie zur Frage, welche Inhalte und Kompetenzbereiche für eine inklusive Qualifizierung des Berufs (-bildungspersonals) relevant sind, ergibt vier Themenfelder (vgl. Abb. 5), welche auch die Bereiche der überarbeiteten Standards für die Lehrerbildung abbilden (vgl. KMK 2014).

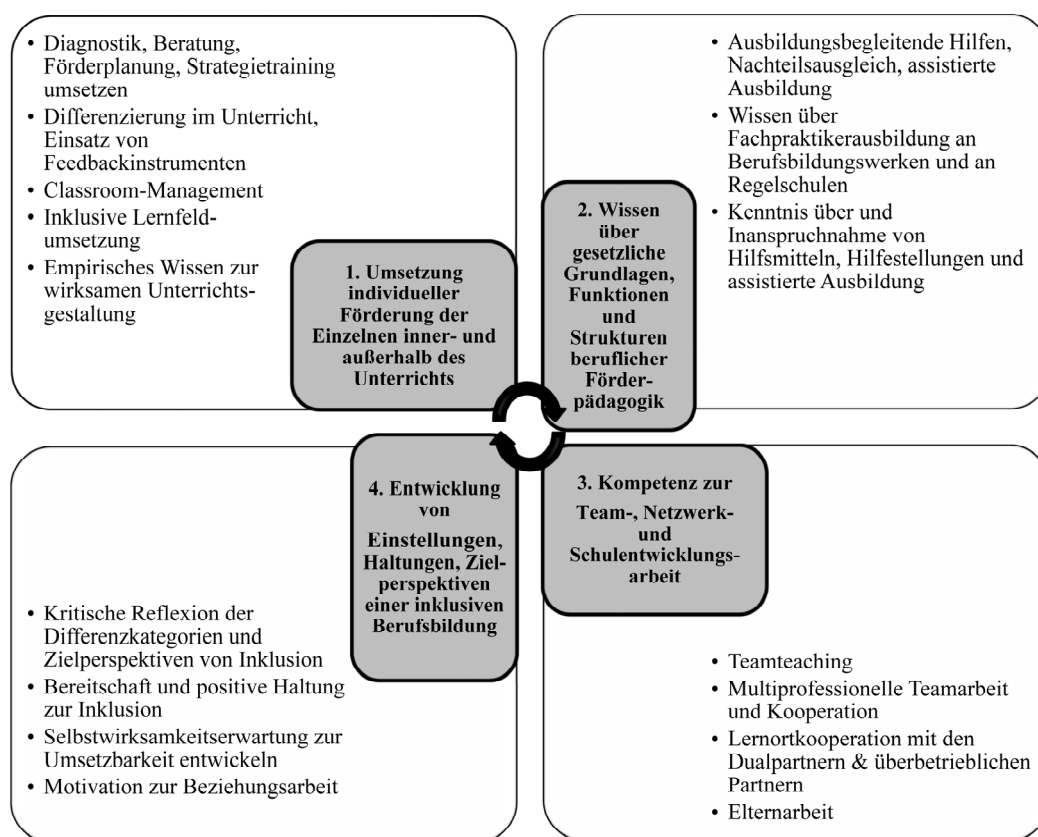


Abb. 5: Handlungsfelder von Lehrkräften an beruflichen Schulen zur inklusiven Berufsbildung (Bach 2017b, S. 16).

Als wesentlich kristallisieren sich folgende Kompetenz-/Anforderungsbereiche heraus (vgl. Bach 2017b, S. 16): 1. Kompetenz zur Umsetzung individueller Förderung der Einzelnen in und außerhalb des Unterrichts. 2. Wissen über gesetzliche Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik und die Kompetenz, verfügbare Hilfsmittel, strukturelle Möglichkeiten und unterstützende Personen in Anspruch zu nehmen. 3. Das Vermögen, schulinterne Team- und Schul-

entwicklungsarbeit sowie regionale Netzwerkarbeit zu leisten und dabei 4. förderliche Einstellungen, Haltungen und Zielperspektiven hinsichtlich einer inklusiven Berufsbildung zu entwickeln. Empirische Daten zu den Kompetenz- & Anforderungsbereichen einer inklusiven Lehrerbildung im gewerblich-technischen Bereich liegen nicht vor. Hier kann ein klares Forschungsdesiderat konstatiert werden.

Auf dem Stand der Forschung aufbauend, wurde ein erster qualitativer Interviewleitfaden entwickelt, der im weiteren Projektverlauf angepasst und modifiziert wird (siehe Abbildung 6).



Abb. 6: Zentrale Schwerpunkte des Interviewleitfadens (Eigene Darstellung).

4.3 Durchführung, Transkription und Auswertung der Datenerhebung

Die Datenerhebung im Feld erfolgt dazu mittels halbstandardisierten leitfadengestützten Interviews. Um den explorativen Charakter der Forschung zu gewährleisten, sind hierbei Teile des Leitfadens als offene Fragen konzipiert, die Narrationen unterstützen sollen. Für die Interviews wurden aktive Lehrkräfte aus der Bautechnik in der dualen Ausbildung im Raum Nordhessen und Südniedersachsen herangezogen, die u. a. durch Gatekeeper (Schulleitungen) rekrutiert wurden.

Bisher wurden vier Interviews als Vorstudie in der Bautechnik durchgeführt, um den Leitfaden, die Stimuli und den Grad der Offenheit für weitere Interviews zu konkretisieren bzw. gegebenenfalls anzupassen. Weitere Interviews (Zielzahl n=20) werden in 2017 und 2018 stattfinden. Diese werden mit Lehrkräften in der dualen Berufsausbildung im gewerblich-technischen Bereich durchgeführt, da hier die Umsetzung von Inklusion aufgrund der andersartigen Rahmenbedingungen im Vergleich zu vollzeitschulischen Bildungsgängen besonders herausfordernd er-

scheint (z. B. andere Anforderungen an die Auszubildenden, körperliche Tätigkeiten etc.). Ebenso werden die Daten sukzessive durch weitere quantitative und qualitative empirische Ergebnisse ergänzt, die aktuell in Lehrforschungsprojekten erhoben werden.

Die Interviews wurden mit den Lehrkräften an ihrer jeweiligen Schule geführt, digital aufgezeichnet, wörtlich transkribiert, leicht sprachlich geglättet und anonymisiert. Zum aktuellen Zeitpunkt erfolgt eine erste zusammenfassende Analyse der Interviews. Dies ist als Vorstudie zu werten. Die Auswertung und die Führung der Interviews sind noch nicht abgeschlossen. Die hier dargestellten ersten Ergebnisse sind nicht repräsentativ und stellen eine Auswahl dar, welche dem Umfang des Beitrags entspricht. Sie dienen zur Weiterentwicklung und Ergänzung der Leitfragen, als Diskussionsgrundlage und ggf. zu einem späteren Zeitpunkt zur Entwicklung eines quantitativen Erhebungsinstruments und empirisch fundierter Typenbildung. Eine grundlegende Hypothese im Vorfeld lautete, dass nicht alle Lehrkräfte an den Schulen den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zur Inklusion verfolgen und deshalb zentrale Begriffe und Sachverhalte während des Interviews geklärt werden müssen, damit Fragen dazu möglich werden, wie z. B. die Unterscheidung enger und weiter Inklusionsbegriff. Alle Leitfragen und Begriffsdefinitionen (z. B. Inklusionsbegriff eng/weit) wurden während des Interviews mit einer PowerPoint Präsentation am Laptop präsentiert, sodass diese mitgelesen werden konnten. Alle befragten Lehrkräfte unterrichten an gewerblich-technischen Berufsschulen in bautechnischen Ausbildungsberufen, haben sich freiwillig zum Interview zur Verfügung gestellt und haben ohne erkennbare Vorbehalte über ihre Wahrnehmung zu den gestellten Fragen offen berichtet. Das Verhalten des Interviewers im Gespräch war neutral-weich. Aufgrund der hohen Mitteilungsbereitschaft und der eigenen Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte dauerten die Interviews zwischen 90 und 120 Minuten.

5 ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG ERSTER ERGEBNISSE DER VORSTUDIE UND IMPLIKATIONEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG

Nachfolgend werden die ersten Ergebnisse der Vorstudie auf Grundlage der dargestellten vier Kategorien (vgl. Abb. 5 und 6) anhand von geeigneten Zitaten vorgestellt. Diese werden anschließend interpretiert und in Zusammenhang mit dem Stand der Forschung gebracht. Abschließend stellt sich jeweils die Frage, welche Implikationen die bisher gewonnenen Erkenntnisse für die erste Phase der Lehrerbildung und die Generierung der Lernumgebung mit sich bringen.

5.1 Themenfeld 1: Kompetenz zur Umsetzung individueller Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in und außerhalb des Unterrichts.

Hier nimmt Bylinski zum einen die individuelle Förderung des Einzelnen und zum anderen den kompetenten Umgang mit heterogenen Gruppen in den Blick (vgl. Bylinski 2016, S. 226). Dieses Thema ist für Lehrkräfte aller Schultypen zeitlos aktuell (vgl. Helmke 2014, S. 248). Dazu gehören Aufgaben, wie z. B. die Diagnostik der Leistungsfähigkeit, Lerneinschränkungen und Behinderungen von Schülerinnen und Schülern, die Umsetzung von Unterricht in heterogenen Klassen, der Förderunterricht, die Förderplanarbeit sowie die individuelle Beratung (vgl. Bylinski 2016, S. 226; Melzer & Hillenbrand 2013, S. 197 f.). Individuelle Förderung wird im Zusammenhang mit der Diagnostik als Kernkompetenz innerhalb einer inklusiven Leitidee qualifiziert (vgl. Zoyke 2016, S. 9). Insbesondere die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften manifestiert sich hierbei als ein zentraler Bestandteil inklusiven didaktischen Lehrerhandelns. Außerdem geht

„eine gezielte individuelle Förderung der Lernenden [...] einher mit *Formen der inneren Differenzierung*, die sich sowohl an dem Individuum orientiert als auch an der heterogenen Lerngruppe“ (Bylinski 2016, 10 f.).

In der Praxis stößt die Realisierung von differenziertem und individualisiertem Unterricht jedoch auf Schwierigkeiten. So verweist beispielsweise Helmke darauf, dass sich Lehrkräfte nicht selten an einer/einem Durchschnittsschüler/in orientieren und ein bewusstes Wahrnehmen und Umgehen mit individuellen Lern- und Leistungsunterschieden – z. B. durch das gezielte Schließen von lernrelevanten Wissenslücken, Lernstrategietraining, adaptiven Unterricht – unterbleiben. Terhart spricht in diesem Zusammenhang von einer „Überforderungsfalle“ (Terhart 2015, S. 75). Diese Einschätzung wird durch die Aussagen von den in Diversity VET – M.E.B. befragten Lehrkräften in der bautechnischen Ausbildung ebenfalls gestützt. Alleine schon im Themenfeld Diagnostik und der darauf aufbauenden Förderplanung offenbaren sich Überforderung und Unterstützungsbedarf durch externe Expertinnen und Experten.

Zitat 1: „(...) die Diagnostik ist schwierig, wenn sie überhaupt möglich ist. Und was mache ich dann mit dem Ergebnis, was ich da rauskriege? (...) Also, ich kann ja eine Diagnose machen, aber was habe ich dann für Mittel?“ (I2, Z. 858–861). „Aber, wenn ich jetzt zur Lese-Rechtschreibschwäche gehe, da habe ich schon einige Vorträge (...) gehört, da hieß es, wir als normale Lehrkraft sind eigentlich gar nicht in der Lage, Förderpläne zu machen. Wir können das gar nicht differenziert, so eine Diagnostik. Und jetzt wird das von uns erwartet. Wie soll man das hinkriegen? Also, da müsste man doch im Prinzip diesen Schüler irgendwo hinschicken und ich weiß nicht zu wem, extern, und der analysiert das. Das kann ich nicht im normalen Unterricht machen. Das geht ja gar nicht“ (I2, Z. 1016–1023).

Notwendig bleibt es auch, die Leistungsgrenzen der Schülerinnen und Schüler realistisch einzuschätzen, ihnen zwar potenzialorientiert mehr zuzutrauen, als vielleicht zunächst möglich scheint, jedoch auch zieldifferentes Lernen für Leistungsschwächere zu ermöglichen. Aber auch hier ist ein professionelles und sensibles

Vorgehen geboten. Langner weist darauf hin, dass innere Differenzierung im Klassenverband häufig mit einer Stigmatisierung verbunden ist und mitunter dem Gedanken der Inklusion, d. h. der gemeinsamen Beschulung aller, zuwiderläuft (vgl. Langner 2015, S. 318). Solche Erfahrungen konnten auch für die gewerblich-technische Berufsbildung festgestellt werden.

Zitat 2: „Differenzierung, das ist immer ein bisschen schwierig. Also, ich beziehe das jetzt mal auf die Berufsfachschule, auf die zweijährige. Ich habe jetzt zum Beispiel mal in Mathe das so gemacht, dass ich einen Tisch, ohne, dass ich was gesagt habe, von Leuten, die 1er- und 2er-Schüler/-innen sind, also, die das sehr schnell bearbeiten können, die sollten sich austauschen mit Aufgaben. Da habe ich zwei kleinere Tische gemacht. Hier konnten die Schüler/-innen auch selbstständig arbeiten, auch wenn sie langsamer waren (...). Und ich hatte eine Gruppe von Leuten, die gar nichts können, da habe ich mich reingesetzt. Da war schon: ‚Oh, du gehörst ja zu den Schlechten.‘ Habe ich so gedacht: ‚Oh, das habe ich mir ja gar nicht so vorgestellt‘, aber die haben (.) sich im Prinzip schon gemobbt. Ich mache das nicht mehr, weil ich das eigentlich total nachteilig finde“ (I2, Z. 709–718).

Allgemein werden die individuelle Förderung und die Diagnostik von den befragten Lehrkräften als herausforderndes Feld betrachtet, wobei die eigene Expertise als ausbaufähig und einige Facetten der operationellen Ebene als “defizitär” beschrieben werden.

Zitat 3: „Total schwierig, Diagnostik. Also, dafür müsste man besser ausgebildet sein. Muss ich ganz ehrlich sagen.“ (I1, Z. 846)

Als Hemmnis werden auch die datenschutzrechtlich fehlenden Informationen der Zubringerschulen angeführt:

Zitat 4: „Wir haben nämlich immer das große Problem, dass uns nie gesagt wird, welche Behinderungen die Personen mitbringen. Und das ist ein großes Manko, was wir haben“ (I3, Z. 219 f.).

Zitat 5: „Und man diagnostiziert immer und man macht so Trial and Error viel und man verbraucht eigentlich viel Zeit erst einmal, bis man auf die Ursachen gekommen ist“ (I3, Z. 249 f.).

Im Bereich der Differenzierung werden nach Ansicht der Lehrkräfte unterschiedliche organisatorische und methodische Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung sowie der Individualisierung im gewerblich-technischen Unterricht umgesetzt (z. B. Förderunterricht, SoL, Aufgabendifferenzierung, zeitliche Differenzierung, Lerntagebücher etc.). Welche Maßnahmen eingesetzt werden, unterscheidet sich je nach Klassenstruktur und Ausbildungsgang. Die Lehrkräfte erkennen bei dem Einsatz von Differenzierung im Unterricht aber auch, wie schon im Zitat 2 angeführt, Grenzen:

Zitat 6: „Haben wir alles schon probiert. Da haben wir aber allerdings so den Eindruck, dass das wirklich halt, wenn man da so viel anbietet, letztendlich, die einfach auch überschwemmt sind. Die sind manchmal einfach froh, wenn sie alle die gleiche Aufgabe haben. Und, dass sie selber sich noch eine Aufgabe mit einem eigenen Schwierigkeitsgrad nehmen – sie nehmen meistens eh immer die, die, wo sie denken, dass sie am wenigsten zu tun haben“ (I3, Z. 970–982).

Außerdem wirft die Differenzierung besonders bei den Punkten der Individualisierung und Potenzialorientierung Fragen dahin gehend auf, inwieweit eine Zieldifferenzierung überhaupt in der beruflichen Bildung möglich und strukturell/wirtschaftlich gewollt ist (vgl. Karl et. al. 2017, S. 18 f.):

Zitat 7: „Genau die Differenzierung. Ja gut, das ist ja alles schön, nur am Ende steht eine Prüfung“ (I4, Z. 1368).

Des Weiteren werden oft zeitliche Faktoren angesprochen, die eine differenzierte Ausarbeitung des Unterrichts erschweren. Besonders in Klassen mit hoher Leistungsheterogenität oder inhaltlicher Heterogenität sehen die Lehrkräfte Grenzen und Hemmnisse. Insbesondere werden hier die Mischklassen in der bautechnischen Grundstufe genannt, die grundständig durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Berufen, individuellen Werdegängen und Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schülern geprägt ist. Außerdem zeigen sich auch eine deutliche Überforderung und Zeichen von Unsicherheiten hinsichtlich der Rahmenbedingungen von Inklusion in der beruflichen Bildung.

Zitat 8: „Wenn, dann muss ich das in meiner privaten Zeit machen, weil das ist ja gar nicht vorgesehen“ (I3, Z. 870).

Zitat 9: „Vonseiten der Kultusverwaltung gibt es ja zusätzliche Entlastungsstunden für die Lehrkräfte, den so genannten Sozialindex. Dieser Sozialindex, der wird nach Schule, Einzugsbereich der Schule und Anzahl der Schüler festgelegt. Und da kommen Dinge bei heraus, die wir überhaupt nicht verstehen. Also unsere Schule mit 1.400 Schülern hat 2,7 Stunden Sozialindex und eine Schule wie das XY Gymnasium hat, glaube ich, eine Drittelstelle als Sozialindex. Das können wir nicht verstehen. Es hat uns auch noch niemand so erklären können oder wollen“ (I1, Z. 537–548).

Hier zeigt sich der Problematik, dass „der Schwerpunkt der Umsetzung von Inklusion im schulischen Bereich aktuell primär noch auf dem allgemeinbildenden Schulsystem liegt“ (Zöller 2016, S. 8) und deshalb aktuell (zu) wenige Ressourcen zur adäquaten Umsetzung von Inklusion an berufsbildenden Schulen zur Verfügung gestellt werden.

5.2 Themenfeld 2 & 3: Wissen über Strukturen beruflicher Förderpädagogik & Kompetenz zur Netzwerk- und Schulentwicklungsarbeit

Die Themenfelder 2 (Wissen über gesetzliche Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik) und 3 (Schulinterne Team- und Schulentwicklungsarbeit sowie regionale Netzwerkarbeit) werden hier zusammen dargestellt, da sich in den Interviews eine starke Verbindung zu diesen Themengebieten herausstellte.

Damit sich Lehrkräfte an beruflichen Schulen in der dual-betrieblichen Ausbildung dazu in der Lage sehen, mit beruflichen Förderpädagoginnen und Förderpädagogen zu kooperieren, mit Förderplänen zu arbeiten und sich selbst in Bezug auf Inklusion zu professionalisieren (vgl. Melzer et. al. 2015, S. 68), ist es unabdingbar,

dass sie die gesetzlichen Grundlagen, Funktionen und Strukturen beruflicher Förderpädagogik kennen, um die Schülerinnen und den Schüler die individuell benötigten Hilfestellungen in Form von Nachteilsausgleich, assistierter Ausbildung, ausbildungsbegleitenden Hilfen, speziellen Medien, Übergangsberatung, etc. im Rahmen ihrer Ausbildung anbieten zu können. Ebenfalls deuten die Ergebnisse darauf hin, dass es notwendig ist, Personen aus dem allgemeinbildenden Bereich, sei es aus der regionalen Bildungsverwaltung, den Förderpädagogen oder betrieblichen Ausbildern, über die inklusionsbezogenen Belange berufsbildender Schulen zu informieren, um eine effektive multiprofessionelle Teamarbeit in die Wege zu leiten und zu vermeiden, dass die Interessen der beruflichen Bildung im regionalen Bildungsdiskurs untergehen. Multiprofessionelle Teamarbeit kann jedoch auch als neue Variante von Lernortkooperation interpretiert werden. Hierzu muss kritisch angemerkt werden, dass die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung schon seit Entstehung des Dualen Systems hinter den Anforderungen zurückbleibt (vgl. Berger 1999; Beicht et al. 2009; Eder & Rütters 2012). Inwieweit sich dies nun inklusionsbedingt ändert, bleibt abzuwarten. Anbei ein korrespondierender Interviewauszug dazu:

Zitat 10: „Multiprofessionell also, dass wir verschiedene Fachleute hier zusammenkriegen, das ist halt schwierig. Es funktioniert nur im Rahmen von Klassenkonferenzen oder eben, dass wir dann die Leute, die wir hier an der Schule haben, zurate ziehen“ (I1, Z. 908–910).

Durch den im Kapitel 3 angesprochenen erweiterten Personenkreis, welcher bei einer bautechnischen Ausbildung zusammenarbeitet, wird der Aufwand, mit allen Beteiligten multiprofessionell zusammenzuarbeiten, erhöht. Der normative Anspruch, im Team mit anderen pädagogischen Fachkräften (vgl. Zoyke 2016, S. 210 f.) im Unterricht zusammenzuarbeiten, erscheint jedoch auch laut Langner für die Lehrkräfte eindeutig anschlussfähig.

„Die Realisierung des Teamteachings wirkt sich positiv bei den interviewten Lehrerinnen und Lehrern auf die Herausforderung, heterogene Klassen zu unterrichten, aus. Die Lehrerinnen und Lehrer formulieren auch den Wunsch, dass ausreichend Unterrichtsstunden in Zweierbesetzung durchgeführt werden können“ (Langner 2015, S. 312).

Diese Einschätzung spiegelt sich auch in den in Diversity VET – M.E.B. geführten Interviews wider:

Zitat 11: „So, Teamteaching, wir sind ja doppelt gesteckt zum Beispiel bei den Maurern ab und zu mal, aber wir sind deshalb nur doppelt gesteckt, weil wir halt auch die dual Studierenden haben und die Stahlbetonbauer. Teamteaching soll dazu beitragen, das ein bisschen aufzulockern und für eine Lehrkraft erträglich zu machen. Dann muss diese nicht an drei Lernfeldern parallel arbeiten“ (I2., Z. 670–675).

Alle befragten Lehrkräfte betonen die Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit der Arbeit in inter- oder multiprofessionellen Teams, wie Kollegiale Fallberatung oder die Nutzung von „Ausbildertagen“ an Schulen. Jedoch scheitert die effektive multiprofessionelle Arbeit nach Aussagen der Lehrkräfte zumeist auf der Mesoebene: „an den zeitlichen Ressourcen“ und „an fehlenden strukturellen Rahmenbedingungen, wie

der Implementierung von Kooperations- und Vernetzungsroutinen“. Auf der Mikroebene werden nur vereinzelt Hemmnisse dargestellt, erkannt oder sind nicht bewusst. Konsens herrscht über den positiven Nutzen und die Ausbaufähigkeit einer Kooperation mit „allen Beteiligten“. Hier stellt sich jedoch die Frage, inwieweit die notwendige Zusammenarbeit unter den derzeitigen regionalen Strukturen überhaupt möglich ist:

Zitat 12: „Es gibt jetzt (.) so eine virtuelle Förderschule, das sind entsprechende Lehrkräfte, und die werden von dort auf die ganzen Schulen verteilt, um dort inklusiv wirken zu können. Auf diesem Wege haben wir auch eine Lehrkraft bei uns an die Schule bekommen mit einer Stunde pro Woche (Gelächter)“ (I1, Z. 520–522).

Die genannte Förderschule ist in der Region des Befragten das Beratungs- und Förderzentrum (BFZ), welches mit 47 Sonderpädagogen die regionalen Schulen im inklusiven Unterricht unterstützt. Die Sonderpädagogen sind hier ambulant eingesetzt und werden nach einem Index auf die Schulen verteilt. Jedoch ist in diesem Zusammenhang fraglich, inwieweit 1h/Woche für eine ganze berufliche Schule adäquat ist, um eine effiziente Kooperation, Teamarbeit und Unterstützung bei der Inklusion überhaupt zu praktizieren. Hier stellt sich in der Praxis die Frage, was eine Lehrkraft im direkten Unterricht für Aufgaben übernehmen muss und welche Kompetenzen hierfür nötig sind, insbesondere deshalb, da die Lehrkräfte, wie im Themenfeld 1 beschrieben, fachlich keine Förderpläne erstellen können und sollen und zum Teil keine Informationen über Barrieren, bisherige Förderpläne, festgestellte Förderbedarfe etc. vorliegen.

Die Arbeit in interprofessionellen Teams innerhalb der Schulen ist ausbildungsbereichsspezifisch unterschiedlich gestaltet und unterliegt aufgrund der Stufenausbildung in der Bautechnik einem hohen Aufwand in den ersten Phasen der Ausbildung. In einzelnen Ausbildungsbereichen funktioniert die Zusammenarbeit besonders auf der Unterrichtsplanungsebene hingegen gut:

Zitat 13: „Wir Fliesenleger planen zusammen immer die 14 Tage, die Schüler sind in einem Block 14 Tage vor Ort. Dann wird der Lehrplan schon vorher, also das Lernfeld wird in Lernsituationen zerlegt, dann kriegen die schon ein vorbereitetes Raster, was in welcher Stunde drankommt. Mit Projektphasen und so weiter wird dann das Ganze vertieft und jeder Lehrer weiß, was zu welcher Stunde eigentlich auf dem Plan steht. Das hat halt zur Folge, dass, wenn ein Lehrer ausfällt in dem Team, kann der anderer sofort praktisch auch übernehmen“ (I3 695–701).

Hingegen werden Instrumente, wie die Kollegiale Fallberatung eher weniger umgesetzt. Fallbesprechungen werden nach den befragten Lehrkräften eher in Klassenkonferenzen o. Ä. besprochen. Welche Hemmnisse (zeitliche, Einstellungen, strukturelle) hier bestehen, kann aus den bisherigen Interviews nicht eindeutig entnommen werden. Hierauf wird der Leitfaden weiter angepasst.

Generell gibt es nur geringe Bestrebungen, eine multiprofessionelle Arbeit voranzutreiben. Auch gibt es kaum Kontakte zum Berufsbildungswerk, die aufgrund ihrer Ausrichtung eine spezielle Expertise mit behinderten Schülerinnen und Schülern haben. Außerdem wissen die Lehrkräfte nicht, welche Bereiche hier ausgebildet werden und welche Expertisen dort vorhanden sind. Des Weiteren sind auch

Kenntnisse über Ausbildungsberufe, wie die Fachpraktikerausbildung, nur rudimentär vorhanden:

Zitat 14: „Das habe ich jetzt nicht so präsent, was Paragraph 66 ist, das muss ich Ihnen ehrlich sagen“ (I2 Z. 278 f.).

Generell werden auch nur wenige Maßnahmen zur Flexibilisierung der Ausbildung auf zeitlicher Ebene genutzt. Hier zeigen sich zum einen ein geringer Bestand an Wissen über Möglichkeiten der Flexibilisierung und auch eine reservierte Einstellung dazu.

Zitat 15: „Zeitliche Flexibilisierung, also wenn jemand durch die Prüfung gefallen ist, kann er ja verlängern. Das haben wir ganz oft. [...] Also nach meinen Kenntnissen wird immer die Prüfung geschrieben und dann hat man dieses negative Erlebnis, ja. Manche hoffen ja auch, dass sie durchkommen. Mit einer 4, die müssen erst die Zwischenprüfung erlebt haben und stellen bei der Zwischenprüfung fest, sie können nichts und erst dann fangen sie an zu arbeiten“ (I2, Z. 594–609).

5.3 Themenfeld 4: Einstellungen, Haltungen, Zielperspektiven einer inklusiven Berufsbildung

Motivationstheorien im Allgemeinen und empirische Studien im Themenfeld Inklusionskompetenz von Lehrkräften im Besonderen betonen den Zusammenhang einer optimistischen Einstellung der Lehrkräfte mit ihrer Anstrengungsbereitschaft zur Umsetzung von Inklusion. Langner stellt hierzu fest, dass Lehrkräfte sich dann als kompetent für inklusiven Unterricht einschätzen, wenn sie sich bewusst dafür entschieden haben und sich dadurch zuständig und bereit fühlen (vgl. Langner 2015, S. 321).

So ergaben die qualitativen Befragungen im Projekt Diversity VET – M.E.B bisher, dass sich drei der vier befragten Lehrkräfte dem weiten Inklusionsbegriff verpflichtet fühlen, mit dem Hinweis auf die schon seit Langem vorherrschende Heterogenität in der beruflichen Bildung. Dabei favorisiert eine Lehrkraft den engen Inklusionsbegriff deshalb, weil sie in „besonderen Bildungsgängen“ für Menschen mit Behinderung unterrichtet und deshalb diese Gruppe besonders fokussiert.

Zitat 16: „Ich neige mehr dem weitergehenden Begriff (...) zu (...). Wir haben im Berufsschulsystem gerade bei den ganzen Menschen, die in dem regulären Schulsystem gescheitert sind, sehr viele Menschen mit sozialer Benachteiligung“ (I1 2017, Z. 72–74).

Zitat 17: „Also, für unsere Schule kann das enge Inklusionsverständnis nicht gelten.“ (I2 2017, Z. 215)

Zitat 18: „Ja, also ich habe bis jetzt in meinem Leben noch nie da irgendwie ein Problem gesehen. Ich hatte schon immer, mehr oder weniger, mit Menschen zu tun, die meiner Meinung nach benachteiligt waren. (...). Da müssten wir halt die Bedingungen auch so geschaltet haben, dass wir derer gerecht werden können. Und das sehe ich halt leider nicht. (...) Ich denke, es hat sich vielleicht schleichenderweise zu unserem gesunden Menschenverstand gemacht, dass wir niemandem sozusagen die Tür verschließen, weil er uns anders vorkommt.“ (I4 2017, Z. 159–197)

Diese Aussagen der Lehrkräfte liefern Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte den Umgang mit einer sehr heterogenen Schülerschaft gewohnt sind und diese Aufgabe für sich angenommen haben. Die Interviews ergaben weiterhin, dass vielfältige persönliche Erfahrungen in der Beschulung von Menschen mit Behinderung im engeren Sinne an der jeweiligen Schule vorliegen. Benannt werden u. a. Erfahrungen mit Autismus, Lern-, Körper- und Sinnesbehinderung, sozial-emotionaler Behinderung, ADHS, Lese-Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie, Hörschäden und Kranken. Im weiteren Inklusionsverständnis nennen die Lehrkräfte Beispiele, wie Migration, Transgender und Hochbegabte, die pädagogisch und fachlich besonders herausfordernd sind. Prinzipiell sehen die Lehrkräfte aber nicht jeden Fall als problematisch an:

Zitat 19: „Die Fälle [,] mit denen ich zutun habe [,] sind z. B. Rollstuhlfahrer im Schwimmunterricht, eine transsexuelle Schülerin, eine stumme Person mit Gebärdendolmetscherin. Das ist für mich alles kein Problem. Meistens ergeben sich einfach Situationen, die gelöst werden müssen, die nicht direkt etwas mit Inklusion zu tun haben“ (I4, Z. 201–204).

Im Hinblick auf die Realisierbarkeit von Inklusion an der Schule bzw. in den unterrichteten Bildungsgängen wird ein differenziertes Bild gezeichnet. Die Bereitschaft der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zu unterrichten, variiert in Abhängigkeit von der Art und Schwere der Behinderung und den vorherrschenden Rahmenbedingungen. Einige Aussagen zeichnen ein optimistisches Bild:

Zitat 20: „Ja und dann, was haben wir noch, dann haben wir die Autisten bei den Geomatikern. Die werden (...) gerne eingesetzt von den Arbeitgebern, weil die eine hohe Konzentrationsfähigkeit auf das Detail haben. (...) Gerade im Geomatik-Bereich, da geht es darum, Daten zwischen verschiedenen Systemen abzugleichen, und solche Sachen, die können die wirklich gut lösen“ (I1 2017, Z. 180–195).

Zitat 21: „Ja, also ich habe bis jetzt in meinem Leben noch nie da irgendwie ein Problem gesehen. Ich hatte schon immer, mehr oder weniger, mit Menschen zu tun, die meiner Meinung nach benachteiligt waren“ (I4 2017, Z. 159–160).

Andere Aussagen deuten auf die Grenzen der Inklusion in der dual-betrieblichen Berufsbildung hin und auf die eingeschränkte Entscheidungsfreiheit der Berufsschulen im Dualen System, auf die limitierenden Rahmenbedingungen und Überforderung. Besonders bei den Grenzen und der Machbarkeit von Inklusion beziehen die befragten Lehrkräfte eine klare Stellung:

Zitat 22: „Also, wir haben im Moment die glückliche Situation, dass wir, sage ich mal, im Schnitt über die ganze Schule maximal einen Schüler mit Behinderung pro Lerngruppe haben. Das können die Lehrer leisten. Wenn wir jetzt in eine Situation kommen sollten, wo wir bei gleichen Rahmenbedingungen vier oder fünf solche Schüler in der Klasse hätten, dann wäre es, glaube ich, für die Lehrer nicht mehr zu leisten. Dann wären sie hoffnungslos überfordert“ (I1, Z. 927–36).

Zitat 23: „Sozial-emotional beeinträchtigte Jugendliche haben ganz wenig Chancen, weil sich die Ausbildungsbetriebe damit gar nicht auseinandersetzen wollen, weil die [Betriebe] sagen, wir müssen hier unser Geld verdienen. Unsere Aufgabe ist nicht, irgendwelche Leute zu erziehen. (...) Wir als Schule haben ja keinen Einfluss darauf, wer im dualen Bildungssystem zu

uns kommt. Wir kriegen sie, die Betriebe schließen die Verträge ab und dann sind sie da. Und dann müssen wir damit umgehen“ (I1 2017, Z. 288–293).

Zitat 24: „Und das soll mir erstmal einer vormachen, dass alle zum gleichen Ziel geführt werden. (...) Da war ich nicht nur gestresst, sondern wirklich am Ende jeglicher Kräfte. Da hat man eh schon eine ausgeprägte Heterogenität in einer Klasse, mit noch zusätzlicher attestierten bescheinigten geistigen Behinderung. Der Mensch braucht halt eine Rundumbetreuung. Der kommt nicht zurecht, dass ich mich da eine halbe Stunde mal nicht um ihn kümmerge. Und hier in dem Fall war es eine geistige Behinderung, gepaart mit einer sozial-emotionalen Störung. Dieser Schüler hat Türen zerschlagen, da weiß ich nicht, wie da jemand unterschreiben möchte, wir brauchen Inklusion. Solche Leute sind nicht zu integrieren. Das heißt ja nicht, dass ich dem nicht helfen kann, dass er seine Ausbildung machen kann. Aber dann nicht in einem normalen Berufsschulunterricht, mit 26 bis 30 Leuten“ (I4, 2017, Z. 454–471).

Zitat 25: „Da tue ich mich natürlich schwer, so jemandem am Bau auszubilden. Also, das ist klar, wenn ich einen Betrieb hätte, könnte ich so jemanden nicht ausbilden. Auf einem Dach kann kein Blinder oder Tauber, Gehbehinderter arbeiten, das geht ja halt einfach gar nicht“ (I2, 2017, Z. 127–130).

Diese Aussagen aus den qualitativen Interviews in Diversity VET – M.E.B. korrespondieren mit der quantitativen Untersuchung von Langner, welche feststellte, dass die befragten Lehrkräfte sich zwar beispielsweise dazu in der Lage sehen, Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunkt Lernen und Hochbegabte zu unterrichten, jedoch eine inklusive Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten, wie „sozial-emotionale Entwicklung“ und „geistige Entwicklung“, deutlich ablehnen. Die Unterrichtung von Menschen mit diesen Behinderungen wird von den Lehrkräften in Langners Studie eingestuft, als besonders schwer umzusetzen. Langner stellt zwischen diesen beiden Items Ablehnung der Unterrichtung und wahrgenommener Schwierigkeitsgrad der Unterrichtung einen signifikanten positiven Zusammenhang fest ($r = -,54^{**}$) (vgl. Langner 2015, S. 100). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den in den geführten Interviews getroffenen Aussagen. Zudem zeigen die Lehrkräfte fachspezifische Barrieren in Bezug auf die Arbeitssicherheit und die ökonomischen Ausrichtungen der Betriebe auf.

6 FAZIT UND IMPLIKATIONEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG

Die bisher erzielten nicht-repräsentativen Befunde, aber auch die Analyse des Forschungsstands begründen die Hypothese, dass noch ein deutlicher Professionalisierungsbedarf bei den gewerblich-technischen Lehrkräften hinsichtlich der Umsetzung und Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung besteht. Die Lehrkräfte nehmen das Themengebiet Inklusion als einen komplexen Anforderungsbereich wahr, welcher durch vielschichtige (strukturelle und individuelle) Hemmnisse geprägt ist (vgl. Karl et. al. 2017, S. 22 f.). Die bisher befragten Lehrkräfte sehen sich eher dem weiten Inklusionsbegriff verpflichtet und haben in ihrer täglichen Arbeit an der Schule mit Schüler(innen) zu tun, die ein breites Spektrum an unterschiedlichsten Heterogenitätsfaktoren und Behinderungsformen aufweisen.

Die Inklusion von Schüler(innen) mit bestimmten Behinderungsformen, z. B. geistiger Behinderung, erscheint den Lehrkräften schwerer zu realisieren als die Inklusion von Auszubildenden, z. B. mit Lernbehinderungen. Innerhalb der Berufsbildung im Bauwesen erscheinen zudem die Inklusion von Personen mit körperlicher Behinderung für die berufliche Erstausbildung im Dualen System weniger realistisch, da in diesen Berufen körperliche Fitness und Unfallschutz auf der Baustelle eine wesentliche Rolle spielen.

In diesen Zusammenhang stellen die Identifikation, Analyse und Reflexion von Good-Practice-Fällen aus der Praxis – identifiziert z. B. durch Methoden, wie forschungsorientiertes Lernen der Studierenden (Befragungen, Videografie von Unterricht usw.) – eine gute Strategie dar. So kann eine Vorstellung darüber, wie und unter welchen Voraussetzungen Inklusion in der gewerblich-technischen Berufsausbildung im Dualen System gelingen kann, auf theoretischer und empirischer Basis gewonnen werden. Ergebnisse dazu könnten auch in die Lehrerfortbildung mit einfließen und die Entwicklung einer positiven Grundeinstellung zur Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung begünstigen. Ebenso wichtig in diesem Kontext erscheint die Identifikation der Grenzen der Inklusion. Denn es gilt, die Frage zu klären, ob es

„systematische und pragmatische Grenzen bei der Erfüllung des Anspruchs [gibt], jed[e] Schülerin und jede[n] Schüler auf [ihrem/]seinem individuellen Lern- und Bildungsweg auf individuelle Weise zu unterstützen“ (Terhart 2015, S. 69).

Das Hineintappen in eine Überforderungsfalle durch ein Hinaufschrauben der Ansprüche ohne Bereitstellung konkreter Realisierungsmöglichkeiten (vgl. ebenda) soll durch eine realistische Betrachtung auf empirischer Basis vermieden werden.

Gerade in der gewerblich-technischen Lehrerbildung erscheint es darüber hinaus notwendig, Erkenntnisse, z. B. über die (über-)betriebliche und schulische Ausbildungspraxis in den unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen (z. B. Metall-, Elektro- und Bautechnik) und deren Kontextfaktoren, zu analysieren und mit einfließen zu lassen. Zu nennen wären hierbei z. B. die Struktur der Ausbildungsberufe, die individuelle Vorbildung/Voraussetzungen der Auszubildenden in bestimmten Berufen, schulische, (außer-)betriebliche und überbetriebliche Lernorte, Block-, Teil- und Mischklassenunterricht, Klassengröße, angebotene Ausbildungsberufe und korrespondierende Fachpraktiker(innen)berufe, berufliche Anforderungen, Fahrtwege, generell alle Aspekte, die sich förderlich bzw. hinderlich auf die Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung auswirken. Statistiken zur Prozentzahl an Personen mit Behinderung im Dualen System liegen aktuell nicht vor, da die Berufsbildungsstatistik das personenbezogene Merkmal Behinderung nicht erfasst und so nur Fragmente an statistischen Daten zum aktuellen Stand der Inklusion im Dualen System vorliegen (vgl. Bach 2017a).

Weiterhin lässt sich für die universitäre gewerblich-technische Lehrerbildung auf der bisherigen, nicht repräsentativen Datenbasis feststellen, dass aktuell die Aufgabenbereiche bzw. die Arbeitsteilung der einzelnen Professionen untereinander (z. B. Lehrkraft – (über-)betrieblicher Ausbilder/in – Sonder-Sozialpädagoge/-in – etc.) im Rahmen einer inklusiven Berufsbildung unklar bleiben. Es stellt sich in

diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit die beruflichen Lehrkräfte Diagnostik von Behinderungen/Krankheiten selbst leisten müssen, ob sie überhaupt dazu in die Lage versetzt werden können oder welche Strategien dazu beitragen, den Informationsfluss dazu zu optimieren. Erleichternd wäre es, wenn die schon vorliegenden Informationen von den Institutionen auch rechtzeitig entsprechend weitergegeben würden, sodass sich die Lehrkräfte frühzeitig auf die Bedürfnisse ihrer Schüler(innen) einstellen könnten. Die Vermittlung eines Basiswissens zu den einzelnen Behinderungsformen erscheint im universitären Studium jedoch angezeigt, und zwar auch dann, wenn langfristig die vertiefte Diagnose von Experten durchgeführt werden sollte. Dazu müssen jedoch auch erst einmal förderpädagogische Experten für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit verfügbar sein, denn wenn für berufsbildende Schulen diese Ressource in Form von Personal und auch Zeit nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht, kann auch nicht multiprofessionell zusammengearbeitet werden. Sie gilt jedoch nach Euler als ein wesentlicher Erfolgsfaktor für das Gelingen der inklusiven Schule (vgl. Euler 2014, S. 29). Wissen zu inklusionsförderlichen Maßnahmen (Nachteilsausgleich, Flexibilisierung, etc.) und Hilfsmitteln (Visualisierungshilfen, akustischen Hilfsmitteln etc.) und zur Flexibilisierung der Ausbildung, Fachpraktikerausbildung, zum Nachteilsausgleich, zur assistierten Ausbildung und über Vernetzungspartner etc. lässt sich bei den Interviewten ebenfalls nur vereinzelt feststellen.

Deshalb muss ebenfalls Wissen über die verfügbaren Unterstützungsangebote, die unterschiedlichen Zuständigkeiten, die einzelnen Professionen und Kooperationsmöglichkeiten sowie den dadurch gewonnenen Nutzen erarbeitet, diskutiert und reflektiert werden. So kann eine Vorstellung darüber entwickelt werden, wie hier die Kommunikation zugunsten einer inklusiven Berufsbildung unter den regional vorliegenden Gegebenheiten umgesetzt und ggf. eingefordert werden kann, um tragfähige Kooperations- und Vernetzungsroutinen zu etablieren.

Ein weiterer wichtiger Professionalisierungsbereich stellt bei Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen die Entwicklung von Kompetenzen zur Umsetzung individueller Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in und außerhalb des Unterrichts dar. Eine Lehrkraft formuliert diesen Anspruch folgendermaßen:

„Also in der ersten Phase Lehrerbildung, denke ich, müssten die Lehrkräfte mit der Situation konfrontiert werden, dass sie eine Gruppe von Schülern haben, die an unterschiedlichen Themen gleichzeitig arbeiten und dass sie trotzdem für die Gesamtgruppe mit einem vertretbaren Aufwand lernen umzugehen, also das zu steuern. Das ist eine Sache, die vielen Lehrern sehr schwerfällt. Das ist ja das, was wir bei der Inklusion eventuell oder eigentlich ziemlich sicher brauchen, weil jeder Schüler muss nach seinen individuellen Handicaps besonders gefördert werden, das heißt, ich muss eigentlich mit jedem etwas anderes machen. Und auf diese Situation, denke ich, werden die Lehrer nicht vorbereitet. Und wenn sie das können, quasi in einem Raum mit fünf Gruppen gleichzeitig arbeiten, dann können wir den ganzen Rest auch schaffen“ (I1, Z. 1030–1034).

Generell deuten die Aussagen der im Kapitel 5 vorgestellten Interviews auf einen Professionalisierungsbedarf hin, und zwar mit dem Fokus auf die Frage: Wie unterrichte ich differenziert und individualisiert in sehr heterogenen Klassen auf Basis

einer validen Diagnostik, ohne den Anspruch von Inklusion zu konterkarieren, d. h. innere Differenzierung so zu betreiben, dass dieses Mal im Klassenverband eine Separation erfolgt. Damit eine so geartete Kompetenzentwicklung erfolgen kann, erscheint es zielführend, eine adäquate diagnostische Wissensbasis im Kontext von Heterogenität und Behinderungen aufzubauen, Wissen über die Umsetzung von individueller Förderplanarbeit und Fallmanagement zu erwerben und den effektiven Einsatz von Tests, deren Rückmeldung, Auswertung und die förderpädagogische Implementierung der Ergebnisse in den Unterricht einzuüben. Darüber hinaus gilt es, Studierende in den Praxisphasen mit der sehr hoch ausgeprägten Heterogenität der Schülerinnen und Schülern in ihrem zukünftigen Arbeitsbereich zu konfrontieren, um diese frühzeitig für die zu bewältigenden Anforderungen zu sensibilisieren und entsprechende Bewältigungsstrategien zu erörtern.

Abschließend gilt es, die beruflichen Fachrichtungen an den Universitäten zu stärken, damit auch für die berufliche Bildung der Anspruch eingelöst werden kann, forschungsbasiertes berufsbezogenes inklusives Lehr-Lernmaterial zu entwickeln, welches von den Lehrkräften eingesetzt werden kann, um im Unterricht unter Rücksichtnahme der individuellen Bedürfnislage Einzelner zu differenzieren und auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus einzugehen.

Mit Lehrerprofessionalisierung alleine ist es jedoch nicht getan. Parallel dazu müssen ebenfalls der regionale Berufsbildungsdiskurs zur Inklusion in der beruflichen Bildung verstärkt werden und geeignete Struktur- und Schulentwicklungsmaßnahmen initiiert werden. Die empirische und die theoretische Fundierung einer adäquaten inklusionsbezogenen Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung stehen jedenfalls noch in den Anfängen. Die Maxime von Langner erweist sich dabei als zielführend.

„Die Idee der Kompetenz für die Unterrichtung von heterogenen Klassen soll (.) aus der Sicht der pädagogischen Praxis entwickelt und nicht als normative Bestimmung im Sinne eines Maßstabes an die Praxis gelegt werden“ (Langner 2015, S. 8).

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist die Umsetzung empirisch qualitativer und quantitativer Forschung im Bezugsfeld der dual-betrieblichen Berufsbildung unerlässlich. Im Rahmen des Projekts Diversity VET – M.E.B. wird hier dazu ein kleiner Beitrag geleistet. Die qualitative Vorstudie ist jedoch noch nicht abgeschlossen (n=4 (aktueller Stand); n=20 (Zielzahl)), weitere Interviews sind zu führen und die Auswertung noch zu systematisieren. Darüber hinaus ist eine quantitative Befragung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung geplant, die jedoch erst 2018 nach umfassender Auswertung der qualitativen Daten im Projekt und einer weiterführenden Analyse des Forschungsstands realisiert werden soll.

Ebenso wird abschließend darauf hingewiesen, dass die erfolgreiche Entwicklung einer inklusiven Berufsbildung multifaktoriell bedingt ist. So verdeutlicht das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke sehr anschaulich, dass auch sehr professionelle und handlungskompetente Lehrkräfte hinsichtlich der Umsetzung eines qualitativ hochwertigen inklusiven und differenzierten Unterrichts darauf angewiesen sind, dass die Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sind oder durch Hilfen in die Lage versetzt werden, das unterrichtliche Angebot der Lehrkraft trotz möglicher

Defizite beispielsweise in Bezug auf Vorwissen, Intelligenz, Sinnesbeeinträchtigung, Sprachbarrieren, sozial-emotionale Instabilitäten etc., wahrnehmen und in förderliche Lernaktivitäten umzusetzen (vgl. Helmke 2014, S. 71).

BIBLIOGRAFIE

- BA (2011). Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg. <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band1.pdf>, Stand vom 13.08.2017.
- BA (2016). Beruf Aktuell. Lexikon der Ausbildungsberufe. Ausgabe 2016/2017. Bundesamt für Agentur. Plößnecke: W. Bertelsmann. <https://www.arbeitsagentur.de/beruf-aktuell>, Stand vom 31.07.2017.
- BAG BBW (Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke) (2016). Brücke in den ersten Arbeitsmarkt. Fakten aus den Berufsbildungswerken 2013–2014. In: Berufliche Rehabilitation. Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderungen, 64–66.
- Bach, A. (2017a). Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In: T. Tramm, T. Schlömer & M. Casper (Hrsg.), Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovations-schwerpunkte. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN. Bielefeld: wbv. (Im Druck)
- Bach, A. (2017b). Inklusion im Dualen System der gewerblich-technischen Berufsbildung. Empirische Vorstudie im Berufsfeld Bautechnik. In: Berufsbildung Zeitschrift für Theorie-Praxis-Di-alog Heft 166, 15–17.
- Bach, A., Schmidt, C. & Schaub, C. (2016). Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online, Ausgabe 30, (1–25). http://www.bwpat.de/ausgabe30/bach_schmidt_schaub_bwpat30.pdf, Stand vom 18.10.2016.
- Baethge, M. (2016). Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen – Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014. In: A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen (43–57). Bielefeld: Bertelsmann.
- BauWiAusbV (1999). Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft vom 2. Juni 1999 (BGBl. I S. 1102), die zuletzt durch Artikel 1 der Verordnung vom 20. Februar 2009 (BGBl. I S. 399) geändert worden ist. http://www.gesetze-im-internet.de/bauwiausbv_1999, Stand vom 08.07.2017.
- Becker, M.; Spöttl, G. & Vollmer, T. (2012). Lehrerbildung in gewerblich-technischen Fachrichtun-gen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Beicht, U. et. al. (2009). Viel Licht – Aber auch Schatten. BiBB Report, 9 (Juli 2009), 1–14.
- Berger, K. (1999). Lernortkooperation aus Sicht der Auszubildenden. In: G. Walden & G. Pätzold (Hrsg.), Lernortkooperation – Stand und Perspektiven (173–196). Bielefeld: Bertelsmann.
- BIBB (2015). Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen. Bonn. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Verzeichni_s_anerk_AB_2015.pdf, Stand vom 10.08.2017.
- BIBB (2016). “Datenbank Auszubildende” des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember 2015). <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/1865.php>, Stand vom 05.08.2017.
- BIBB (2017). Verzeichnis Empfehlungen zur beruflichen Bildung. Bonn. https://www.bibb.de/doku-mente/pdf/ha_beschluesseverzeichnis.pdf, Stand vom 10.08.2017.

- BMAS (2016). Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Im Auftrag des ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH. Bonn. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/noen/a125-16-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=5, Stand vom 10.08.2017.
- BMBF (2017). Berufsbildungsbericht 2017. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf, Stand vom 10.08.2017.
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (147–202). Münster: Waxmann.
- Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, Ausgabe 30, (1–22). http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf, Stand vom 24.06.2016.
- Deutsches Zentrum für Luft-und Raumfahrt e. V. (DLR) (2015). Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – Kurzbeschreibungen der förderwürdigen Projekte für die 1. Förderphase (erste und zweite Bewilligungsrunde). http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resourcen/a_dokumente/bildungsforschung/KurzbeschreibungenQLB_erste_Foerderphase.pdf, St. vom 23.07.2017.
- Eder, A. & Rütters, K. (2012). Lernortkooperative Fortbildungen von Lehrern/Lehrerinnen und Ausbildern/Ausbilderinnen in der dualen Ausbildung zum Mechatroniker/Mechatronikerin. In: G. Niedermair, Hrsg. *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (257–279). Linz: Trauner.
- Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2016). Bildungspolitische Grundüberzeugungen und ihr Einfluss auf den wahrgenommenen Reformbedarf zur Realisierung eines inklusiven Berufsausbildungssystems – Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsfachleuten. In: U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung* (127–142). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. (2016). Inklusion in der Berufsausbildung – Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen. In: A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (27–42). Bielefeld: W. Bertelsmann. https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_18_euler.pdf, Stand vom 27.06.2017.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). Inklusion in der Berufsbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (115–132). Gütersloh: W. Bertelsmann.
- Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. überarbeitete Aufl., *Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband*). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Jenewein, K. (2010). Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik. In: J. P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (416–428). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Karl, C. et. al. (2017). Inklusive Berufsbildung in bautechnischen Berufen – Perspektiven zu Professionalisierung von Lehrer/innen und Ausbilder/innen. Ein Beitrag zur Fachtagung FT03. Köln. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/ft03_bhf_inklusive_berufsbildung.pdf, Stand vom 31.07.2017.
- Keimes, C. & Rexing, V. (2016). Heterogenität – domänenspezifische Konkretisierung eines komplexen Phänomens im Berufsfeld Bautechnik als Basis einer inklusiven Fachdidaktik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, Ausgabe 30, (1–13). http://www.bwpat.de/ausgabe30/keimes_rexing_bwpat30.pdf, Stand vom 16.08.2017.
- KMK (2016). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 06.08.2017. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf, Stand vom 11.08.2017.
- KMK (2016). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Berlin.

- https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf, Stand vom 18. 08.2017.
- KMK (2017). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017. Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, Stand vom 11.08.2017.
- Kuhlmeier, W. (2003). Berufliche Fachdidaktiken zwischen Anspruch und Realität: Situationsanalyse und Perspektiven einer konzeptionellen Weiterentwicklung am Beispiel der Bereichsdidaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kuhlmeier, W. & Uhe, E. (2010). Berufliche Fachrichtung Bautechnik. In: J. P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), Handbuch berufliche Fachrichtungen (375–392). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Laag, N. & Müller, M. (2010). Mischklassenbeschulung als didaktische Herausforderung Ergebnisse einer explorativen Studie in Sachsen-Anhalt. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, (2125). <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/6268>, Stand vom 24.08.2017.
- Labude, M. (2014). Analyse der Akzeptanz der Stufenausbildung Bau in Industrie und Handwerk – Ursachen, Probleme und berufspädagogische Strategien. Kassel: University Press. Kassel.
- Langner, A. (2015). Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden: Springer.
- Melzer, C. et al. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien – In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, (61–80). <http://www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/viewFile/21070/18395>, Stand vom 15.02.2017.
- Nickolaus, R., Norwig, K. & Petsch, C. (2014). Individuelle Förderung im berufsfachlichen Unterricht – Das berufsbezogene Strategietraining BEST, seine praktische Umsetzung und Effekte. In: E., Severing & R., Weiß (Hrsg.), Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf (169–195). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nuglisch, R. (2015). Mehr Chancen auf Teilhabe – Assistierte Ausbildung als Instrument zur Förderung einer inklusiven Berufsbildung. BWP Artikel Heft 2/2015. Bonn, (4–25). <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7570>, Stand vom 10.08.2017.
- Riedl, A. & Schelten A. (2013). Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Steiner.
- Rützel, J. (2016). Zur Einführung – Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgaben. In: U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), Bericht zur beruflichen Bildung – Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung.
- Schmidt, C. (2015). Inklusion in der beruflichen Bildung: Anspruch, Anforderungen und Umsetzung. In: Die berufsbildende Schule (S. 67).
- Schütte, F. (2010). Berufliche Fachrichtung Metalltechnik. In: J. P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), Handbuch berufliche Fachrichtungen (446–459). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Terhart, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderung an Professionalisierungsprozesse. In: C., Fischer, (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (60–84). Münster.
- Zöller, M., Srbeny, C. & Jörgens, J. (2016). Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO für Menschen mit Behinderung und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal Eine Sachstandsanalyse. Bonn. https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dpro/data/documents/pdf/eb_78141.pdf, Stand vom 08.08.2017.
- Zoyke, A. (2016). Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, (1–20). http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf, Stand vom 18.10.2016.